

LES PROGRES DE L'EDUCATION AUX ETATS-UNIS D'AMERIQUE
DE 1984 A 1989

Ministère de l'Education des Etats-Unis
Lauro Cavazos, Ministre
Michelle Easton, Sous-Secrétaire d'Etat adjointe
aux Affaires intergouvernementales et inter-organismes

Au cours des cinq dernières années, la situation de l'éducation aux Etats-Unis est passée au premier plan des préoccupations nationales. Le rapport précédent de cette série, intitulé "Progrès de l'instruction aux Etats-Unis d'Amérique: 1980-81 -- 1982-83", a fait l'historique des premières années du mouvement actuel de réforme de l'éducation, au moment où les Etats-Unis ont découvert que leur système éducatif ne pourrait pas répondre aux impératifs de l'avenir. Le présent document reprend au moment où le rapport mentionné ci-dessus s'est arrêté, nous rappelant la découverte originale telle qu'elle a été dramatiquement décrite dans "Un pays en danger", et décrivant ensuite les efforts accomplis par les Américains, à tous les niveaux, en vue d'atteindre l'excellence dans l'éducation de leurs enfants et jeunes adultes.

Le pays s'est véritablement mobilisé, sous la direction actuelle non seulement du Président Bush et du Ministre de l'Education Lauro Cavazos, mais aussi du Gouverneur de chacun des 50 Etats. Le présent rapport indique que, bien qu'il reste encore beaucoup à faire, les Etats-Unis progressent avec des buts plus clairement définis et avec une myriade de nouvelles réformes déjà en cours de réalisation à la fois au niveau local et au niveau des Etats.

La première partie décrit brièvement le système de base de l'enseignement dans ce pays--son administration, son organisation, et son financement. C'est le système éducatif que le mouvement de réforme essaye de restructurer et de faire revivre.

La deuxième partie présente les nouvelles données éducationnelles des six dernières années et résume les principaux points de la législation concernant l'éducation votée par le Gouvernement fédéral au cours de cette période.

La troisième partie tente d'indiquer les grandes lignes des réformes de l'éducation réalisées depuis 1983, indiquant d'abord brièvement le rôle joué par les différents protagonistes et examinant ensuite, d'une manière succincte, les tendances et problèmes principaux du mouvement de réforme. Des contraintes limitant la longueur du présent rapport ont obligé à omettre l'examen de nombreux cas particuliers afin de donner une vue précise et concise de cet ensemble à multiples facettes.

La quatrième partie donne une liste annotée de rapports choisis pour leur pertinence, préparés ou publiés au cours de cette même période de 6 ans.

On peut se procurer le rapport complet non seulement en anglais, mais aussi en arabe, en chinois, en français, en japonais, en russe et en espagnol. Les traductions sont destinées aux personnes participant à des conférences internationales sur l'éducation, aux milliers de visiteurs venant de l'étranger à la recherche d'information auprès du Ministère de l'Education, et aux éducateurs et politiciens de nombreux autres pays qui ne parlent pas anglais.

De nombreux départements du Ministère de l'Education des Etats-Unis ont fourni les renseignements destinés au présent rapport. Le Bureau de recherche et d'amélioration de l'éducation (OERI), dirigé par le Ministre adjoint Christopher Cross, a joué un rôle fondamental parmi eux. Les contributions de l'OERI comprennent non seulement les données statistiques et le choix des paragraphes de référence, mais aussi le texte original de la troisième partie concernant le mouvement de réforme de l'éducation. Nous remercions tout particulièrement Joyce Stern, dont les compétences analytiques et stylistiques ont contribué à compléter et à préciser la troisième partie. Elle a oeuvré sous la direction de Nelson Smith, Directeur des programmes d'amélioration de la pratique.

Je remercie aussi le Bureau de l'enseignement postsecondaire de s'être associé à mon Bureau pour apporter son appui à la présente publication. La responsabilité de la teneur, du format, du style du rapport tout entier incombe cependant à mon bureau. Le document dans sa forme définitive a été préparé par Helen Wiprud, Directeur du personnel d'information et de diffusion, pour Stewart Tinsman, Directeur du personnel des affaires internationales et territoriales, et il a été révisé par Mary Witten Neal, Directeur des opérations inter-organismes.

Michelle Easton
Sous-secrétaire d'Etat adjointe
aux affaires intergouvernementales
et inter-organismes

1er juin 1990

TABLE DES MATIERES

Avant-propos _____	<u>Page</u> iii
--------------------	--------------------

IERE PARTIE. L'ADMINISTRATION, L'ORGANISATION ET LE FINANCEMENT DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

1. Administration _____	4
2. Organisation _____	9
3. Financement _____	23

IIEME PARTIE. STATISTIQUES RECENTES ET LEGISLATION FEDERALE

1. Statistiques _____	29
2. Nouvelle législation fédérale sur l'éducation _____	34

IIIEME PARTIE. LE MOUVEMENT DE REFORME DE L'EDUCATION

1. La distribution des rôles dans la réforme de l'éducation _____	43
2. Principaux problèmes et tendances _____	50

IVEME PARTIE. SELECTION D'ETUDES RECENTES SUR L'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS

1. Général _____	107
2. Par sujet _____	109

FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1. Structure de l'enseignement aux Etats-Unis _____	117
---	-----

Tableau 1.	Effectifs dans les institutions d'enseignement, par niveau d'enseignement et par type d'administration: Etats-Unis, automne 1984-automne 1988_____	119
Tableau 2.	Nombre d'enseignants dans les établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement et par type d'administration: Etats-Unis, automne 1984-automne 1988 _____	120
Tableau 3.	Niveau d'instruction des personnes de 25 ans et plus, et de 25 à 29 ans, par race: Etats-Unis, 1940 à 1988 _____	121
Tableau 4.	Diplômes de fin d'études secondaires, par rapport à la population de 17 ans: Etats-Unis, 1869-70 à 1987-88 _____	122
Tableau 5.	Diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur, par niveau d'études et par sexe: Etats-Unis, 1869-70 à 1987-88 _____	123
Tableau 6.	Total des dépenses des établissements d'enseignement, par niveau d'enseignement et par type d'administration: Etats-Unis, 1983-84 à 1987-88 _____	124
Tableau 7.	Total des dépenses des établissements d'enseignement par rapport au produit national brut, par niveau d'enseignement de l'établissement: Etats-Unis, 1959-60 à 1987-88 _____	125

PREMIERE PARTIE

L'ADMINISTRATION, L'ORGANISATION
ET LE FINANCEMENT DU
SYSTEME D'ENSEIGNEMENT

Aux Etats-Unis*, l'enseignement est fortement décentralisé. Le 10ème amendement à la Constitution stipule que "les pouvoirs qui ne sont pas délégués aux Etats-Unis par la Constitution ni refusés par elle aux Etats, sont réservés respectivement aux Etats ou au peuple". Etant donné que la Constitution n'indique pas à qui incombe la responsabilité de l'éducation, elle est légalement réservée aux Etats. Ainsi, chaque Etat a le droit et le devoir d'organiser et d'administrer son propre système d'enseignement comme il le juge bon -- sous réserve des garanties constitutionnelles des droits et des privilèges des citoyens américains.

Les dispositions statutaires relatives à la création d'établissements d'enseignement et à l'élaboration de programmes scolaires varient considérablement entre les Etats. Certaines sont très précises; d'autres ne mentionnent l'enseignement qu'en termes généraux. Un rôle important est souvent assigné aux autorités locales responsables de l'enseignement. Malgré les grandes différences entre les Etats, l'organisation de l'enseignement dans les cinquante Etats est similaire du fait de forces sociales et économiques communes, comme la nécessité de préparer les élèves au travail et aux études supérieures, les conditions requises par les associations d'homologation et d'accréditation des Etats et les divers règlements qui régissent le financement par les Etats ou par les autorités fédérales.

Aux Etats-Unis, l'enseignement est obligatoire, généralement de 7 ans à 16 ans, et gratuit, tout au moins jusqu'à la fin des études secondaires (12ème année) pour ceux qui fréquentent les écoles publiques. L'enseignement public s'efforce d'assurer l'égalité d'accès et des chances sur le plan de l'éducation aux garçons et aux filles, ainsi qu'à toutes les minorités et aux handicapés. De surcroît, les écoles publiques ont une longue tradition d'enseignement mixte.

La loi prévoit aussi la création d'écoles privées à tous les niveaux, sous réserve des règlements relatifs à l'autorisation et à l'homologation par les autorités de l'Etat. Ces institutions peuvent recevoir une aide limitée des pouvoirs publics à des fins précises, mais elles sont en général financièrement autonomes.

*Les Etats-Unis sont une union de 50 Etats différents et de six juridictions situées dans des territoires extérieurs. Dans le présent document, le terme "Etat" désigne une subdivision du pays, et non son ensemble.

Aux Etats-Unis, l'enseignement reflète généralement les valeurs et les priorités de la société, à commencer par un profond attachement national à la démocratie et à la liberté individuelle. La diversité et la souplesse ont toujours caractérisé la conception américaine de l'enseignement. Le but de l'enseignement aux Etats-Unis est d'offrir à tous les enfants les mêmes chances de recevoir une éducation de qualité qui leur permettra de donner toute leur mesure dans une société libre et de devenir des citoyens actifs dans le monde moderne. Les dispositions qu'il faut prendre pour promouvoir l'excellence et améliorer la qualité de l'enseignement aux Etats-Unis comptent parmi les premières préoccupations des responsables et des administrateurs aux niveaux fédéral, local et au niveau de l'Etat.

En règle générale, le programme scolaire comprend la lecture, l'écriture et d'autres compétences dans le domaine de la communication; l'arithmétique et d'autres techniques de calcul; les sciences, y compris la méthode scientifique, la réflexion critique et la résolution des problèmes; la civilisation américaine, y compris son histoire, sa culture, ainsi que les concepts et les processus du gouvernement démocratique; la compréhension de cultures différentes, qu'il s'agisse de l'héritage ethnique varié des Etats-Unis et, de plus en plus, de l'histoire, de la culture et des traditions d'autres pays et d'autres peuples.

L'enseignement américain s'efforce également de donner aux élèves la possibilité d'acquérir des rudiments dans les domaines de l'art et de la musique, de l'hygiène et de la nutrition, des arts appliqués et de l'éducation physique; il s'efforce enfin de leur faire connaître le monde du travail, généralement en les informant sur les débouchés professionnels et en les préparant un tant soit peu à une profession.

1. ADMINISTRATION

Aux Etats-Unis, comme nous l'avons indiqué au début du présent rapport, "chaque Etat a le droit et le devoir d'organiser et d'administrer son propre système éducationnel comme il le juge bon, sous la seule réserve des garanties constitutionnelles du citoyen américain". Le présent chapitre qui traite du mode d'administration des écoles américaines porte donc essentiellement sur le rôle des Etats et sur les fonctions qu'ils ont assignées aux collectivités locales, tandis que le rôle du gouvernement sera résumé en peu de mots. Les établissements d'enseignement postsecondaire, administrés de manière distincte, feront l'objet d'une section différente.

LE ROLE DES AUTORITES DE L'ETAT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

A l'échelon des Etats, l'assemblée législative promulgue des lois relatives à l'enseignement primaire et secondaire. Dans le cadre de ces lois, la politique de l'enseignement et les conditions requises pour les écoles primaires et secondaires sont élaborées dans la plupart des Etats par un conseil de l'enseignement et mises en application sous le contrôle d'un directeur assisté de pédagogues professionnels et d'un personnel d'appui au sein d'un département de l'éducation dont est doté chaque Etat.

Le mode de nomination au conseil de l'enseignement varie d'un Etat à l'autre selon la loi et la tradition. Dans certains Etats, les membres sont élus directement par la population; dans d'autres, ils sont nommés par le gouverneur et, dans certaines cas, les membres du conseil de l'enseignement sont nommés d'office en raison des autres postes qu'ils occupent.

Le directeur du département de l'éducation de l'Etat, ou le principal responsable de l'enseignement pour l'Etat, (le titre diffère d'un Etat à l'autre), qui dirige le département de l'éducation de l'Etat, est soit désigné par le conseil de l'enseignement, soit élu par la population, soit nommé par le gouverneur. Ses fonctions sont généralement multiples. Il doit notamment assurer l'affectation des fonds de l'Etat aux autorités locales responsables de l'enseignement (environ 49,8 pour cent de l'ensemble des fonds dépensés pour l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis entre 1986 et 1987 provenaient du financement par l'Etat), l'application ou l'interprétation des lois relatives à l'enseignement, l'homologation des enseignants, et une coopération au relèvement du niveau des études par la voie de programmes de formation continue. Il doit aussi assurer des services consultatifs aux administrateurs et conseils locaux de l'enseignement.

En général, la réglementation des Etats relative aux écoles publiques embrasse la durée de la journée et de l'année scolaire, les conditions requises pour l'obtention du diplôme et les critères pour l'homologation des enseignants, le transport scolaire, les soins de santé et la protection contre les incendies. Pour ce qui est des écoles privées, près de la moitié des Etats prévoient une sorte de processus obligatoire d'agrément qui aboutit à l'autorisation, l'accréditation ou l'immatriculation. Quelques Etats exigent que tous les enseignants des écoles privées soient homologués par l'Etat avant de commencer à enseigner. Si les conditions requises pour ouvrir une école privée varient d'un Etat à l'autre, il en va de même pour la rigueur et le mode d'application de ces conditions.

Les conseils de l'enseignement des Etats, qui sont représentés par une Association nationale, et les principaux responsables de l'enseignement pour chaque Etat, représentés par un Conseil, sont des éléments de poids sur la scène nationale en ce qui concerne la législation et la politique fédérales en matière d'enseignement.

LE ROLE DES AUTORITES LOCALES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Chaque Etat (à l'exception d'Hawaii) est divisé en circonscriptions administratives qui ont une autorité et une responsabilité étendues en ce qui concerne la création et la réglementation des écoles primaires et secondaires. Chaque circonscription scolaire est dotée d'un conseil de l'enseignement, qui se compose généralement de cinq à sept membres nommés par des hauts fonctionnaires ou élus par les électeurs de la circonscription scolaire. Dans les limites de la politique de l'Etat, le conseil administre le système d'enseignement public par l'intermédiaire du directeur de l'éducation publique et de ses adjoints.

Les fonctions du conseil de l'enseignement en ce qui concerne l'élaboration de la politique scolaire et celles du directeur de l'éducation publique, chargé d'appliquer cette politique, recouvrent un large éventail de devoirs et de responsabilités. Le conseil et le directeur de l'éducation publique doivent établir ensemble le budget des écoles. Ils jouissent d'habitude d'une liberté considérable dans le cadre de la politique générale de l'Etat pour déterminer la plupart des aspects du programme. Il leur incombe de recruter les enseignants et le reste du personnel des écoles, de fournir et d'entretenir les bâtiments scolaires, d'acquérir l'équipement et les fournitures, et, le plus souvent, d'assurer le transport des élèves qui habitent trop loin de l'école pour pouvoir s'y rendre à pied. Ils doivent aussi arrêter des règlements qui égisent le fonctionnement des écoles conformément à la législation de l'Etat et à la réglementation du département de l'éducation de l'Etat. Les limites imposées aux activités des conseils de l'enseignement sont donc celles fixées par l'assemblée législative de l'Etat et les organismes de l'Etat responsables de l'enseignement qui ont, dans la plupart des cas, prescrit des normes minimales pour toutes les circonscriptions scolaires.

La dimension des systèmes scolaires varie, depuis celui de la zone rurale qui ne comporte qu'une école primaire avec une seule salle de classe jusqu'à ceux des zones urbaines qui comptent des centaines d'écoles de différentes sortes et des milliers d'enseignants. Certains Etats ont des circonscriptions ou des centres régionaux qui fournissent aux systèmes scolaires

locaux des services consultatifs et statistiques et assurent des fonctions de réglementation.

L'ADMINISTRATION DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Les établissements d'enseignement postsecondaire, tant publics que privés, sont habilités à exercer leurs activités et à octroyer des diplômes dans les Etats dans lesquels ils sont situés ou dont ils relèvent. Cette autorité émane de la constitution des Etats ou des lois votées par l'assemblée législative de chaque Etat. Les autorités fédérales n'exercent pas de contrôle direct sur la création de ces établissements ni sur leur niveau, sauf pour les établissements spécialisés dans la formation des officiers de carrière de l'armée. Les autorités fédérales jouent un rôle juridique dans des domaines déterminés, comme l'application de la Loi relative aux droits civiques dans la mesure où elle se rapporte aux programmes de l'enseignement supérieur.

Presque toutes les lois concernant l'octroi d'une aide fédérale aux établissements supérieurs exigent que ceux-ci satisfassent à des critères minimums d'autorisation ou d'homologation. Toutefois, l'homologation "provisoire" permet à certains établissements de recevoir une aide tandis qu'ils attendent l'homologation officielle et définitive. En règle générale, cette homologation est renouvelée à peu près tous les cinq ans.

La plupart des Etats ont maintenant, sous une forme ou une autre, un système de planification politique et de coordination à l'échelon de l'Etat qui guide le développement de l'enseignement supérieur public. Les formes les plus répandues sont les conseils de coordination et les conseils d'administration regroupés. Dans la plupart des systèmes d'Etat, chaque établissement universitaire jouit d'un degré élevé d'autonomie institutionnelle, dans les limites de la politique et des plans généraux établis par les Etats et/ou les conseils institutionnels. Bon nombre de grands Etats, comme la Californie ou New York, ont des systèmes d'enseignement supérieur d'Etat extrêmement développés.

Presque tous les établissements d'enseignement supérieur bénéficient d'une forme ou d'une autre d'appui financier des Etats et des autorités fédérales, bien que le budget des établissements publics comporte en général une proportion nettement plus élevée de fonds publics. Les autres sources de revenu des établissements publics comportent en général une proportion nettement plus élevée de fonds public. Les autres sources de revenu des établissements tant publics que privés

sont constitués par les droits d'inscription et de scolarité, les revenus des dotations et les contributions versées par des fondations philanthropiques et des particuliers. De nombreux établissements publics d'enseignement supérieur de type court (public community colleges), en particulier ceux qui ont des étudiants provenant de plusieurs circonscriptions scolaires, reçoivent la plus grande partie de leurs fonds publics d'une circonscription scolaire distincte créée à cette fin pour chaque établissement. Dans un nombre croissant d'Etats, la moitié du budget des établissements publics d'enseignement supérieur de type court est financée par les autorités de l'Etat.

Les principales orientations d'ordre interne et les décisions financières concernant les établissements universitaires aux Etats-Unis échoient au conseil d'administration (qu'on appelle parfois conseil des régents) de ces institutions. La procédure à suivre pour la sélection des membres du conseil est le plus souvent indiquée dans la charte de fondation de l'institution, et les membres sont nommés pour une durée déterminée ou à vie, selon les institutions. Les administrateurs des établissements publics sont soit élus soit nommés par le gouverneur de l'Etat. Dans les établissements privés, laïques ou religieux, des représentants de l'organisme fondateur font généralement office d'administrateurs. Ces dernières années, de nombreux conseils d'administration, tant publics que privés, ont essayé de diversifier leur composition afin d'assurer une représentation plus juste des divers éléments constituant l'environnement académique et social des institutions.

LE ROLE DES AUTORITES FEDERALES

Le rôle des autorités fédérales dans l'administration de l'enseignement consiste à donner une orientation sur les questions d'enseignement qui intéressent l'ensemble du pays et à protéger le droit de chaque citoyen à l'éducation publique gratuite et à l'égalité des chances, en respectant les mandats législatifs et les limites constitutionnelles. Pour accomplir ces fonctions, le Congrès a promulgué au fil des années des lois instaurant toutes sortes de programmes financés, dont la plupart, mais pas tous, ont été mis en oeuvre par le Département de l'éducation des Etats-Unis (et par son prédécesseur, le Bureau de l'éducation des Etats-Unis) par la voie de règlements et d'activités de supervision. (Le financement par les autorités fédérales aux divers niveaux de l'enseignement est traité dans la section consacrée au financement). Au cours des années 1980, l'allègement de la réglementation fédérale et la limitation de la capacité des autorités fédérales d'affecter les fonds dans chaque Etat ont réduit le degré de contrôle administratif que l'Etat fédéral exerce sur l'enseignement.

Les seules écoles primaires et secondaires qui soient financées et administrées exclusivement par les autorités fédérales sont celles destinées aux enfants des militaires affectés outre-mer. Elles sont gérées par le Département de la défense, guidé dans sa tâche par les comités consultatifs locaux et par un conseil consultatif national. Les écoles réservées aux enfants des militaires postés aux Etats-Unis sont financées par les autorités fédérales mais gérées par les conseils locaux de l'enseignement .

Dans le cas de l'administration de certains programmes fédéraux d'enseignement, les autorités fédérales prennent l'avis de commissions de citoyens créées à cette fin par une loi, un décret-loi ou un organe administratif. Les membres de ces commissions sont généralement nommés par le président, le Secrétaire à l'éducation ou le directeur de l'organisme concerné. La plupart des commissions consultatives fédérales pour l'enseignement sont associées à des programmes gérés par le Département de l'éducation des Etats-Unis.

2. ORGANISATION

STRUCTURE

Aux Etats-Unis, l'enseignement est organisé sur trois niveaux principaux: le primaire (qui comprend l'enseignement préscolaire), le secondaire et le postsecondaire. L'enseignement professionnel est dispensé aux niveaux secondaire et postsecondaire. En outre, des programmes officiels et non officiels d'éducation des adultes et de formation permanente sont offerts un peu partout sous des formes si variées que les Américains peuvent, pratiquement partout aux Etats-Unis, s'inscrire à des cours officiels ou participer à des programmes d'éducation et de formation non officiels tout au long de leur vie. (La structure de l'enseignement aux Etats-Unis est illustrée à la Figure 1.)

Dans 29 Etats, l'éducation obligatoire commence à 7 ans; dans 16 Etats à 6 ans, et dans 3 Etats à 5 ans. L'éducation est généralement obligatoire jusqu'à 16 ans.

Aux niveaux primaire et secondaire, l'année scolaire commence généralement en septembre et se termine la première ou la deuxième semaine de juin. La journée scolaire dure environ six heures, exclusion faite des récréations et du déjeuner, généralement de 8h30 jusqu'à 15h30. Dans la plupart des cas, en particulier au niveau secondaire, les élèves sont tenus de faire des devoirs et d'étudier en dehors des heures de classe.

Au niveau postsecondaire, le calendrier est beaucoup plus souple. La norme pour un étudiant à plein temps est de deux semestres d'environ quinze à seize semaines par année universitaire, mais il existe plusieurs variations sur ce schéma, notamment le système quadrimestriel de 3 semestres par an, et le système trimestriel de quatre périodes de onze semaines par an. Dans les deux derniers systèmes, l'étudiant ne suit pas des cours pendant toute l'année, mais pendant deux quadrimestres sur trois ou pendant trois trimestres sur quatre.

Enseignement primaire

Aux Etats-Unis, l'enseignement primaire se compose d'une année ou deux d'enseignement préscolaire, une année d'école maternelle, et cinq ou huit ans d'enseignement primaire proprement dit.

La plupart des systèmes d'enseignement public offrent des classes maternelles à mi-temps pour les enfants âgés de cinq ans et certains ont aussi des garderies pour les enfants plus jeunes. Bien que la scolarisation à l'âge de cinq ans ne soit pas obligatoire, 86.1 pour cent des enfants de cinq ans étaient inscrits à l'école à l'automne 1987. Bien que l'enseignement primaire puisse comporter six ou huit années, le système de six années est le plus répandu. L'objectif principal de l'école primaire est le développement général des enfants de six à douze ou quatorze ans (suivant qu'il s'agit d'un système en six ou huit années). Le programme vise à inculquer aux enfants des compétences et connaissances de base et à leur enseigner des attitudes positives vis-à-vis de l'éducation. L'accent est mis sur l'épanouissement de l'enfant et sur le rapport entre les progrès de l'enfant et ses besoins et ses aptitudes. Les matières traditionnelles sont considérées comme des instruments d'apprentissage, et l'instituteur aide les enfants à identifier les problèmes, à trouver des solutions et à évaluer les résultats. Dans l'ensemble, les classes comprennent la lecture, l'écriture, et les mathématiques.

C'est dans les années soixante que le concept de l'école intermédiaire (middle school) a commencé à prendre forme dans le système éducationnel américain. Version perfectionnée de l'établissement secondaire du premier cycle (junior high school), l'école intermédiaire va généralement de la cinquième ou la sixième année à la huitième. On y pratique l'enseignement coordonné par groupes et d'autres méthodes innovatrices, tout en mettant l'accent sur la personnalisation du programme et l'indépendance progressive des élèves. Elle a pour but de répondre aux besoins éducationnels des élèves au début de l'adolescence, c'est-à-dire de 10 à 14 ans.

Enseignement secondaire

Aux Etats-Unis, l'enseignement secondaire commence à partir de la septième ou de la neuvième année, selon que l'enseignement primaire comporte six ou huit années, et se poursuit jusqu'à la douzième année. Les élèves, normalement, finissent la douzième année à l'âge de 17 ou 18 ans. En vue d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires, les écoles publiques de cycle secondaire imposent des cours obligatoires comprenant: 2 ans de mathématiques, 2 ans de science, 4 ans d'anglais, et 3 ans de sciences sociales. Les élèves choisissent les autres cours qu'ils suivront, en général avec l'aide d'un conseiller pédagogique. Des étudiants individuels peuvent choisir, ce qui est souvent le cas, un programme d'études qui dépasse les normes requises.

A leur entrée en dixième année, la majorité des élèves ont décidé s'ils vont opter pour une filière d'enseignement traditionnel conduisant à l'université, un programme de formation professionnelle préparant à un emploi, une formation postsecondaire spéciale ou un programme général combinant des éléments des deux premiers programmes cités. Ces dernières années, on a trouvé que le programme dit général n'était pas suffisamment théorique pour préparer les élèves aux établissements universitaires, ni assez pratique pour les préparer à un emploi.

Dans la plupart des circonscriptions scolaires, tous les programmes d'enseignement secondaire conduisent au diplôme de fin d'études secondaires et sont offerts dans un même établissement d'enseignement général. Le concept de l'établissement d'enseignement général permet de mettre en place un programme combiné comme le programme général, facilite le passage d'un programme à un autre et confère une grande souplesse, de sorte que les élèves peuvent établir leur propre emploi du temps réunissant les aspects les plus intéressants des différents programmes offerts. Il n'est pas rare qu'une école secondaire générale de taille moyenne propose plus de deux cents cours différents. L'école secondaire générale donne aussi l'occasion aux jeunes ayant des aspirations professionnelles très différentes et venant de milieux socio-économiques divers d'avoir des contacts réguliers entre eux.

La plupart des élèves du secondaire ont déjà suivi le nombre minimal d'années d'instruction requis par la loi un an avant l'obtention du diplôme. Toutefois près des trois-quarts d'entre eux restent à l'école jusqu'à ce qu'ils aient reçu le diplôme de fin d'études secondaires au terme de la douzième année.

Les dimensions académiques et professionnelles de l'établissement secondaire américain offrent une grande souplesse. Dans un nombre croissant d'écoles, les élèves doués intellectuellement peuvent suivre des heures supplémentaires de cours supérieurs en sciences ou en mathématiques au cours des deux dernières années d'études. Dans de nombreux cas, les élèves qui suivent des cours supérieurs peuvent obtenir des unités de valeurs universitaires. La plupart des écoles secondaires offrent quelques cours de langues étrangères, le plus souvent l'espagnol et le français.

Enseignement primaire et secondaire privé

Du point de vue de la structure, l'enseignement privé aux niveaux primaire et secondaire est similaire à l'enseignement public. La vaste majorité des écoles privées sont mixtes, et parmi elles figurent aussi bien les écoles destinées aux enfants handicapés que les écoles religieuses des quartiers déshérités et les pensionnats qui préparent à l'université.

En 1987-88, les élèves des écoles privées représentaient environ 9,2 pour cent des enfants du pays inscrits dans les écoles primaires et secondaires. Près de 5,24 millions d'élèves fréquentaient environ 28 000 écoles privées.

La majorité des élèves des écoles primaires et secondaires privées sont inscrits dans des écoles catholiques, --57 pour cent. Les écoles laïques représentent environ 13 pour cent des effectifs des écoles privées, tandis que les 30 pour cent restants sont inscrits dans des écoles religieuses non catholiques. En outre, les écoles catholiques constituent une partie importante des écoles privées --38 pour cent-- alors que les écoles laïques représentent 19 pour cent, et les écoles religieuses d'une autre confession, 43 pour cent.

Enseignement professionnel

Dans les premières années de scolarité, les cours généraux sont la pierre angulaire tant de la formation professionnelle que de l'enseignement général dans les écoles primaires et secondaires. Au niveau du secondaire, l'enseignement général fournit les compétences de base et la préparation scolaire nécessaire aux études postsecondaires. La formation professionnelle, en revanche, commence au niveau secondaire et se poursuit pendant deux ans au niveau postsecondaire. En outre la formation professionnelle recycle et perfectionne les travailleurs adultes pour qu'ils puissent s'adapter aux besoins changeants des entreprises et de l'industrie, et elle continue de contribuer à la réalisation des objectifs nationaux de productivité et de développement économique.

Le but premier des programmes d'enseignement professionnel est d'accroître les connaissances et les compétences des élèves pour un emploi précis ou un métier. L'enseignement professionnel offre plus de 400 programmes aux niveaux secondaire, postsecondaire et adulte. Ces programmes visent à développer les aptitudes professionnelles d'une personne ou à améliorer ses compétences dans son emploi actuel. Ils sont généralement répartis dans les sept catégories traditionnelles de l'enseignement professionnel: agriculture, commercialisation et distribution, métiers de santé, économie domestique, commerce et travail de bureau, enseignement technique, enseignement commercial et industriel.

Certains programmes postsecondaires sont le prolongement logique de ceux du secondaire. Ils comprennent le travail de bureau, la distribution, les métiers de santé et d'autres programmes non techniques. En raison des connaissances théoriques de base requises au niveau secondaire, l'enseignement technique commence généralement au niveau postsecondaire. Toutefois, plusieurs écoles secondaires spéciales et d'importantes écoles professionnelles/techniques offrent des programmes techniques au niveau secondaire. En général, un programme postsecondaire de deux ans est exigé pour atteindre un niveau minimal dans n'importe quelle science physique. Un élève peut choisir de terminer son éducation technique à ce stade si le programme postsecondaire le permet et poursuivre ses études dans un établissement universitaire, où ses unités de valeur seront transférées. La même progression logique qui existe entre les emplois de techniciens et d'ingénieurs se retrouve donc parmi les institutions de l'enseignement technique.

Le mouvement de réforme de l'éducation pourrait, en dernière analyse, avoir les conséquences les plus profondes notamment en ce qui concerne la nature et la durée de l'éducation professionnelle au niveau du secondaire. L'accroissement du nombre essentiel de cours d'enseignement général requis pour l'obtention d'un diplôme réduit le nombre d'heures de cours que les étudiants peuvent consacrer aux programmes d'enseignement professionnel. Cependant, on s'efforce de développer des rapports plus étroits entre les programmes d'enseignement professionnel du secondaire et du postsecondaire.

En bref, l'enseignement professionnel continue de produire un flux continu de travailleurs spécialisés prêts à l'embauche qui ont été formés par ses programmes secondaires et postsecondaires, et d'assurer la formation et le recyclage des adultes. En d'autres termes, on entend répondre simultanément aux besoins des élèves, des employeurs et des collectivités.

Enseignement supérieur

Types d'établissements

En règle générale, il y a aux Etats-Unis trois types principaux d'établissements d'enseignement supérieur qui délivrent des diplômes: l'établissement d'enseignement supérieur de type court (2 ans), dit "community college" ou "junior college", l'établissement d'enseignement supérieur du premier cycle (4 ans), dit "undergraduate college", qui prépare à la licence, et l'université. Normalement, l'université comprend des programmes du premier et du deuxième cycles ainsi qu'un troisième cycle et une formation aux professions libérales. Pour chaque catégorie, il existe des institutions publiques et privées. Dans les établissements de type court, on peut soit obtenir un diplôme final (diplôme intermédiaire ou "associate's degree") après deux années d'études ou se préparer à entrer dans les deux dernières années d'un établissement du premier cycle. Les établissements de type long (4 ans) délivrent la licence et la maîtrise, et certains offrent des programmes postdoctoraux pour des études plus poussées qui se fondent généralement sur un plan d'étude ou de recherche individuel. En 1987-88, il y avait 165 universités (94 publiques et 62 privées); 1 933 établissements d'enseignement de 4 ans (496 publics et 1 437 privés); et 1 368 établissements d'enseignement de deux ans (959 publics et 409 privés).

On peut classer les établissements d'enseignement supérieur selon le nombre de diplômes qu'ils confèrent, et les spécialités dans lesquelles ils sont décernés. Cette classification fait une distinction entre les institutions de doctorat, d'études générales, de licence générale et les établissements spécialisés. Les institutions de doctorat sont surtout axées sur les programmes du niveau du doctorat. Les établissements d'études générales s'adressent principalement aux licenciés, mais ne poussent pas très loin les programmes de doctorat. Les institutions de licence générale se concentrent essentiellement sur des études du premier cycle. La catégorie spécialisée comprend les établissements de formation professionnelle et d'enseignement spécialisé.

En 1987-88, sur les 3 301 établissements d'enseignement supérieur que comptent les Etats-Unis, un total de 2 059 étaient des établissements de 4 ans et des universités. (En plus, quelques 8 950 écoles postsecondaires non universitaires, tant publiques que privées, offraient une formation professionnelle dans divers domaines. Ces écoles professionnelles ne décernent normalement pas de diplômes universitaires mais délivrent des certificats ou des diplômes de formation pour un métier donné).

Les nombreuses institutions qui délivrent des diplômes aux Etats-Unis embrassent un large éventail de traditions, de philosophies et d'objectifs universitaires. Plus de la moitié sont des établissements privés fondés à l'origine par des groupements d'intérêts particuliers à des fins sociales, pédagogiques ou religieuses, mais les établissements publics réunissent environ 78 pour cent des effectifs totaux de l'enseignement postsecondaire. La cohérence et l'unité entre des institutions si nombreuses et si différentes sont maintenues par des organismes et associations d'accréditation -- organes bénévoles qui ont été créés par les institutions, les professions libérales et les spécialités en vue d'améliorer et de maintenir le niveau des études. Les autorités fédérales et celles des Etats exigent aussi un certain niveau comme condition préalable à l'aide financière. De plus, l'intégrité professionnelle du corps enseignant et la demande de diplômés compétents poussent la plupart des institutions à surveiller de près la qualité de leurs programmes.

En 1987, 22 pour cent de jeunes adultes avaient accompli 4 ans ou plus d'études universitaires, alors que 36 pour cent avaient accompli au moins 2 ans d'étude et environ 44 pour cent avaient accompli au moins 1 an. Alors que le nombre de licences conférées en 1986 était le plus élevé jusqu'à ce jour, le nombre de diplômes décernés, cette même année, à d'autres niveaux était en baisse par rapport aux plafonds précédents. Le nombre de diplômes intermédiaires ("associate's degrees") est tombé de 2,3 pour cent par rapport au niveau record atteint en 1983, et celui des diplômes spécialisés de base a baissé de 1,5 pour cent par rapport au chiffre de 1985. On a décerné 9 pour cent de maîtrises de moins en 1986 qu'en 1977, et 3 pour cent de doctorats de moins qu'en 1973.

Diplômes

Le diplôme intermédiaire. Le diplôme intermédiaire ès lettres (Associate of Arts) et le diplôme intermédiaire ès sciences (Associate of Science) s'obtiennent généralement dans un établissement d'enseignement supérieur de type court après deux années d'études. Dans de nombreux cas, le niveau des études est le même que celui des deux premières années d'un établissement supérieur de type long (4 ans) ou de l'université, et un certain nombre d'étudiants qui ont obtenu le diplôme intermédiaire passent dans des établissements de type long. D'autres étudiants, en particulier ceux qui ont suivi des programmes de formation professionnelle, entrent dans la population active comme techniciens de niveau moyen.

La licence. La licence (Bachelor's degree) requiert quatre années d'études universitaires après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ces dernières années, les programmes d'études accélérés, les unités de valeur obtenues par examen, l'expérience acquise sur le marché du travail, les programmes d'études sur une année complète, et d'autres innovations ont permis à certains étudiants de terminer le programme en moins de quatre ans.

Les deux licences les plus fréquentes sont la licence ès lettres (Bachelor of Arts - B.A.) et la licence ès sciences (Bachelor of Sciences - B.S.). La première requiert généralement un plus grand nombre de cours de lettres et de sciences humaines, tandis que la seconde est plus axée sur les sciences. Les autres licences courantes sont la licence de pédagogie (B.Ed.), la licence de beaux-arts (B.F.A.), la licence de musique (B.Mus.) et la licence de gestion (B.B.A.). La licence d'architecture (B.Arch.) est souvent un programme de cinq ans. La licence de théologie (B.D.) et la licence de droit (LL.B.) sont des diplômes spécialisés, qui demandent généralement trois ans; la plupart des institutions exigent que le candidat soit préalablement titulaire d'une licence ès lettres ou d'une licence ès sciences.

La maîtrise -- Les programmes de maîtrise varient considérablement entre les institutions qui délivrent ce diplôme. Les spécialités dans lesquelles la maîtrise est décernée sont nombreuses, mais le diplôme s'appelle le plus souvent maîtrise ès lettres (Master of Arts - M.A.) ou maîtrise es sciences (M.S.), à moins que ce ne soit un diplôme spécialisé comme la maîtrise d'infirmier/infirmière (M.Nurs.) ou la maîtrise d'assistante sociale (M.S.W.). Les programmes préparant à la maîtrise exigent généralement une ou deux années d'études supérieures dans le cadre de cours et de séminaires au niveau du deuxième cycle. Il faut souvent présenter une thèse et/ou un examen final écrit ou oral. Les conditions diffèrent non seulement d'une institution à l'autre mais aussi d'une discipline à l'autre au sein d'une même institution.

Le doctorat -- Le doctorat, appelé Ph.D. (doctorat en philosophie), est généralement considéré comme le diplôme universitaire le plus élevé aux Etats-Unis. Il atteste que son titulaire est capable de faire de la recherche originale de haut niveau. Comme les études de doctorat sont extrêmement individualisées, les conditions peuvent varier considérablement. En règle générale, cependant, il faut suivre un minimum de deux années de cours après l'obtention de la maîtrise, réussir l'examen d'aptitude, connaître une ou deux langues étrangères et/ou un instrument de recherche équivalent

(comme la statistique) qui soit considéré comme applicable à la spécialisation choisie, et rédiger une thèse de doctorat qui doit normalement constituer une contribution originale aux connaissances dans le domaine en question.

Les diplômes spécialisés de base -- Parmi les diplômes spécialisés de base, on décerne les diplômes suivants: médecine dentaire (D.D.S. ou D.M.D.), droit (LL.B. ou J.D.), médecine (M.D.), théologie (B.D. ou M.Div., ou Rabbi), médecine vétérinaire (D.V.M.), pédicurie (Pod. D. ou D.P.), ou podologie (D.P.M.), optométrie (O.D.), osthéopathie (D.O.), chiropraxie (D.C. ou D.C.M.) et pharmacie (D.Pharm.). Les conditions préalables et la durée des études requises pour ces diplômes varient selon la spécialité. Par exemple, la plupart des étudiants en médecine font, après avoir obtenu leur licence, quatre ans d'études pour obtenir leur diplôme de médecine. Souvent, ils font ensuite un internat de trois ans pour se spécialiser.

ELABORATION DU PROGRAMME DES COURS

C'est aux autorités compétentes de l'enseignement, locales et de l'Etat, qu'il incombe d'élaborer et de former les programmes de cours des écoles publiques. Cette tâche est proscrite par la loi aux autorités fédérales. Il n'existe pas de programme national de cours pour les écoles publiques. En fait, le Congrès des Etats-Unis surveille de près l'aide fédérale octroyée pour l'élaboration des programmes afin de s'assurer que l'autorité des Etats et des collectivités locales est préservée. Toutefois, les mesures prises par les autorités fédérales peuvent avoir une influence indirecte sur le programme des cours des écoles publiques par le biais de la recherche sur le terrain et de l'orientation.

Programmes des cours des écoles primaires et secondaires

En ce qui concerne le programme des cours des écoles publiques, les Etats s'acquittent de leurs devoirs de quatre manières: en fixant les conditions requises pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires au sein de l'Etat concerné, en sélectionnant les manuels qui doivent être employés, en mettant au point des tests d'aptitudes minimales et en fournissant une assistance technique. La plupart des Etats précisent, par exemple, que les cours de sciences sociales doivent porter sur l'histoire américaine ou sur l'histoire de l'Etat concerné. Les circonscriptions scolaires peuvent ajouter au programme leurs propres exigences, comme par exemple l'histoire locale ou l'éducation sexuelle.

Dans près de la moitié des Etats, ce sont les fonctionnaires des Etats qui sélectionnent les manuels et autres matériaux didactiques pour les écoles primaires et secondaires. Dans les autres, cette sélection est faite par les fonctionnaires locaux. Que la sélection se fasse à l'échelon de l'Etat ou local, le conseil de l'enseignement des Etats ou la collectivité locale délègue généralement ses responsabilités à une commission des manuels qui se compose de pédagogues professionnels et de représentants de la collectivité. Très souvent, ces commissions approuvent plusieurs manuels et matériaux didactiques pour chaque cours, et les autorités locales font un choix dans cette liste.

Dans une situation où seulement quatre Etats peuvent contrôler près de 30 pour cent du marché (la Californie 11%, le Texas 8%, New York 6%, et l'Illinois 5%), les éditeurs qui veulent atteindre un marché aussi vaste que possible vont vraisemblablement s'adresser aux exigences de ces états-clé dont les programmes d'études ont souvent des objectifs incompatibles.

Pour la plus grande part, le choix et l'organisation du contenu des manuels -- en bref, l'élaboration du programme des cours -- sont confiés à des maisons d'éditions privées qui paient des pédagogues et d'autres spécialistes pour préparer des documents didactiques. Ces maisons soumettent ensuite le produit fini à l'approbation des commissions des manuels des Etats et des collectivités locales. Dans certaines circonscriptions scolaires, des équipes d'enseignants et d'experts en la matière élaborent des documents didactiques dans un grand nombre de disciplines. En général, les enseignants peuvent choisir un programme d'études dans ces documents didactiques ou dans les divers manuels publiés dans le commerce ou encore dans les manuels préparés par les universités qui ont été approuvés par les autorités locales ou de l'Etat responsables de l'enseignement.

Les tests des connaissances minimales sont un moyen par lequel les Etats peuvent influencer les programmes locaux de cours. Ces tests sont débutés au milieu des années soixante-dix. Quarante Etats ont maintenant une forme ou une autre de test des connaissances minimales. A l'origine, les Etats exigeaient que les élèves aient atteint un niveau minimal de connaissances pour obtenir le diplôme de fin d'études secondaires. Peu à peu, le test a été étendu aux années précédentes, de sorte qu'aujourd'hui de nombreux Etats font passer des tests de connaissances minimales à deux ou trois stades de l'éducation afin d'identifier les élèves qui ne progressent pas de façon satisfaisante et de leur donner des

cours de rattrapage. La lecture, l'écriture et les mathématiques sont les trois matières qui font le plus souvent l'objet de tests des connaissances minimales, en général en troisième ou quatrième année, en sixième, huitième ou neuvième année, en onzième ou douzième année.

L'assistance technique, qui représente une autre forme d'influence des Etats sur le programme local de cours, est fournie essentiellement par des experts des Etats dans diverses disciplines (par exemple, les sciences et l'économie domestique). Leurs activités comprennent, entre autres, une collaboration étroite avec le personnel des circonscriptions scolaires, l'organisation de séminaires au niveau régional et des Etats et la rédaction de guides pour l'élaboration des programmes de cours (à titre indicatif et non obligatoire).

En dépit du caractère décentralisé de l'enseignement américain, il se produit une certaine uniformité pragmatique de programmes de cours. Primo, le manuel est probablement le principal déterminant des programmes des cours, et de nombreux éditeurs de manuels scolaires ont réussi à se tailler de larges marchés parmi les écoles. Secundo, les conditions d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur influencent fortement l'élaboration des programmes des cours au niveau de l'enseignement secondaire. Les autorités locales responsables de l'éducation veulent que leurs élèves soient admis sans difficulté dans les établissements d'enseignement supérieur. Il arrive que le programme des cours d'une école secondaire soit axé entièrement ou partiellement sur la préparation aux études supérieures, même si le nombre d'élèves qui passeront dans l'enseignement supérieur ne représente que 50 ou 60 pour cent des effectifs de l'école. Tertio, les tests nationaux des connaissances et aptitudes mis au point par des organisations privées à but non lucratif influencent les programmes des cours des écoles secondaires et, dans une certaine mesure, ceux des écoles primaires. Les normes nationales pour ces tests ont tendance à être considérées comme les normes applicables localement et les enseignants sont tentés, consciemment ou inconsciemment, d'enseigner uniquement en prévision de ces tests. Dans certaines collectivités ayant un niveau socio-économique élevé, les normes sont supérieures aux normes normales.

L'Evaluation nationale des progrès de l'éducation (National Assessment of Education Progress - NAEP) est un programme de tests très influent qui mesure périodiquement les compétences, les attitudes et les connaissances d'échantillons représentatifs des élèves de neuf, treize et dix-sept ans en lecture, écriture mathématiques, sciences, sciences humaines et dans d'autres

disciplines. L'impact de la NAEP sur le programme des cours est plus indirect que direct. Il est surtout ressenti à travers les multiples programmes d'évaluation des Etats qui sont indépendants de la NAEP mais modelés sur elle.

Les deux tests les plus couramment utilisés pour l'admission dans les établissements d'enseignement supérieur sont le test d'aptitude scolaire (Scholastic Aptitude Test - SAT) et le test de l'enseignement supérieur américain (American College Testing Program - ACT). Le SAT, qu'environ 1,1 million d'élèves passent chaque année, porte sur le vocabulaire et le raisonnement. L'ACT est similaire au SAT, mais porte sur les sciences humaines et les sciences naturelles, en plus des mathématiques et de l'anglais. Quelque 800 000 élèves se présentent à l'ACT chaque année.

Programme des cours de l'enseignement postsecondaire

Les Etats n'ont pas d'influence directe sur le programme de cours des établissements d'enseignement postsecondaire, qu'ils soient privés ou publics. L'élaboration du programme se fait souvent au sein des sections de l'institution, et chaque professeur décide du contenu de ses cours. Ces établissements exigent généralement que les étudiants accumulent un nombre donné d'unités de valeur ("credits"). Bon nombre exigent aussi que les étudiants accumulent un nombre et une série précis de cours dans une discipline principale pour obtenir leur diplôme.

Les Etats peuvent cependant exercer un contrôle indirect important sur les établissements d'enseignement secondaire, tant publics que privés, au moyen de leur pouvoir d'autorisation. Par exemple, les Etats peuvent exiger, par le biais du pouvoir délégué aux conseils d'autorisation des professions libérales, que les personnes exerçant une profession libérale, comme les professeurs, les médecins, les avocats et les ingénieurs, suivent un nombre minimal de cours figurant sur une liste de disciplines universitaires ou professionnelles pour obtenir l'autorisation d'exercer.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Formation préalable

Aux Etats-Unis, la formation préalable des enseignants se fait intégralement dans l'enseignement supérieur. Les universités, tant publiques que privées, comprennent une section, une école ou un institut de pédagogie, tout comme les institutions qui, au cours des dernières décennies, sont passées graduellement de l'école normale d'Etat à l'établissement d'Etat d'enseignement supérieur. De plus, quelques institutions des

Etats-Unis se consacrent uniquement à la formation à l'enseignement de disciplines particulières, comme la musique ou les arts, ou à l'éducation des enfants gravement handicapés.

Le plus souvent, les candidats aux programmes de formation à l'enseignement doivent avoir fait une ou deux années d'études supérieures générales au niveau du premier cycle. Ils sont admis aux programmes de pédagogie sur la base de leurs résultats et d'entrevues personnelles. Le niveau minimal requis pour enseigner dans les écoles primaires et secondaires dans n'importe lequel des cinquante Etats est la licence. Cependant, un nombre croissant d'Etats, pour faire face à la demande croissante d'enseignants qualifiés, commencent à offrir des "méthodes secondaires de certification" (qui seront examinées dans le chapitre IV).

Bien que la plupart des programmes de formation d'enseignants requièrent des études de quatre ans, quelques écoles, établissements d'enseignement supérieur et sections de pédagogie (SCDE) offrent des programmes de 5 ans. Dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement primaire, le tronc commun se compose en moyenne de 45 pour cent de théorie et de 55 pour cent de méthode. La proportion est renversée dans les programmes de formation à l'enseignement secondaire qui comportent en moyenne 56 pour cent de théorie et 44 pour cent de méthode. Bien que la proportion "idéale" de théorie et de méthode dans les études spécialisées ait été l'objet de controverses, on s'accorde sur le fait que la théorie et la méthode devraient être, et le sont souvent, totalement intégrées dans tous les cours de pédagogie.

Tous les Etats requièrent que le programme d'études des futurs enseignants comprenne des cours généraux, des cours de spécialisation dans une discipline et des cours de pédagogie. Les programmes de formation d'enseignants reposent sur une base de cours de lettres (liberal arts) dans laquelle sont comprises les sciences humaines, naturelles et sociales. Tous les Etats exigent maintenant que les futurs enseignants acquièrent une expérience à temps complet de l'enseignement dans une classe de l'école publique sous la supervision d'un enseignant expérimenté approuvé par le système pédagogique universitaire auquel sont inscrits ces étudiants.

Dans chaque Etat, l'homologation des enseignants dans certaines disciplines ou à certains niveaux est réglementée par un organisme. Un certificat d'aptitude à l'enseignement, ou une autorisation d'enseigner, est délivrée par l'Etat au candidat lorsque celui-ci satisfait aux conditions établies. Il existe différents types de certificats, selon la formation reçue et les besoins: permanent (standard), d'essai, et temporaire. Le nom précis des certificats varie grandement d'un Etat à l'autre.

De nombreux Etats exigent que les enseignants obtiennent une maîtrise ou un doctorat dans un délai de 10 ans. Au nombre des incitations à poursuivre les études au-delà du minimum requis figurent les augmentations de salaire et l'exemption des frais de scolarité.

Formation continue

D'une manière ou d'une autre, la plupart des circonscriptions scolaires du pays encouragent et aident les enseignants du primaire et du secondaire à poursuivre leur progression professionnelle. Les possibilités de perfectionnement des enseignants prennent généralement la forme de cours magistraux ou de séminaires. Ceux qui attirent le plus de participants se concentrent généralement sur les problèmes auxquels sont confrontés de nombreux enseignants, tels l'instruction des enfants handicapés dans les classes ordinaires, l'éducation des enfants issus de familles à faible revenu et l'enseignement bilingue et multiculturel.

Il n'y pas que les établissements d'enseignement supérieur qui offrent des programmes de ce genre. De nombreuses grandes circonscriptions scolaires, et certaines moins importantes, patronnent des séminaires qui sont animés par leur propre personnel, en faisant appel ou non, à des consultants extérieurs. De nombreuses circonscriptions ont créé des centres de formation continue qui possèdent souvent une bibliothèque de référence, une salle d'audiovisuel, des salles de travail pour l'élaboration d'instruments didactiques et des salles de séminaires et de conférences. De plus en plus souvent, l'administration des centres pédagogiques est confiée aux enseignants eux-mêmes.

La formation continue est assurée notamment grâce à la visite d'écoles, à la présence de consultants pour les problèmes individuels et à la fermeture des écoles certains jours (souvent appelés "journées pédagogiques") pour permettre aux enseignants de participer à des programmes spéciaux de perfectionnement.

De nombreuses circonscriptions scolaires encouragent leurs enseignants à participer à la formation continue de plusieurs manières. Elles peuvent (1) exiger que les enseignants suivent un nombre déterminé de cours avant que leur contrat ne soit renouvelé, (2) subventionner les frais de scolarité à l'université, (3) augmenter le salaire des enseignants qui obtiennent des diplômes supérieurs, suivent un nombre donné d'heures de cours ou participent à d'autres activités approuvées de formation continue, (4) libérer les enseignants de leurs tâches d'enseignement et rembourser leurs frais de déplacement

pour leur permettre d'assister à des réunions professionnelles, (5) autoriser les années sabbatiques ou (6) accorder du temps libre pendant la journée.

3. FINANCEMENT

En 1988-89, les Etats-Unis ont dépensé quelques 330,5 milliards de dollars, ou 6,8 pour cent du produit national brut, pour l'enseignement. Les fonds affectés à l'enseignement proviennent essentiellement des impôts levés par les autorités fédérales, d'Etat et locales. En 1986-87, quelque 240,7 milliards de dollars, soit 13,3 pour cent environ des dépenses totales aux niveaux fédéral, d'Etat et local, ont été consacrés à l'enseignement.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Les écoles primaires et secondaires tirent pratiquement tous leurs revenus des pouvoirs publics. En 1987, leurs rentrées totales se chiffraient à près de 158,8 milliards de dollars. Dans le passé, les autorités locales étaient la principale source de financement, mais leur rôle s'est affaibli tandis que celui des Etats se renforçait. En 1978-79, les fonds reçus des Etats ont pour la première fois dépassé ceux reçus des autorités locales. Le rôle des Etats dans le financement de l'enseignement primaire et secondaire public s'est encore accru lorsque la proportion des fonds apportés par les autorités fédérales a été réduite. Cette proportion est tombée d'un total de 9,8 pour cent à 6,4 pour cent en 1987. La contribution du gouvernement fédéral au financement des dépenses scolaires est nettement plus élevée dans les Etats et les régions comptant de vastes nombres d'enfants défavorisés ou de nombreuses installations fédérales.

En 1987, le niveau des dépenses par élève variait considérablement entre les Etats, d'un niveau maximum de 8 010 dollars en Alaska à un niveau minimum de 2 350 dollars au Mississippi, tandis que dans la plupart des Etats le niveau oscillait entre 3 000 et 5 000 dollars. Ces différences ne sont pas simplement fonction de l'intérêt porté à l'éducation, mais reflètent aussi le coût de la vie et la base relative de ressources dont les Etats peuvent tirer leurs recettes.

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Environ 40 pour cent de l'ensemble des fonds affectés à l'éducation va aux établissements d'enseignement supérieur.

La proportion moyenne des rentrées totales provenant des frais de scolarité et d'inscription payés par les étudiants est

passée de 12,5 pour cent des rentrées totales en 1980 à 14,5 pour cent en 1986, dans les institutions publiques. Dans les institutions privées, en revanche, la proportion moyenne des frais de scolarité et d'inscriptions payés par les étudiants a augmenté beaucoup plus fortement, représentant 38,6 pour cent des rentrées actuelles en 1986, à comparer à 35,9 pour cent en 1980.

AIDE FEDERALE

En 1988-89, le Département de l'éducation des Etats-Unis a dépensé 24,1 milliards pour soutenir et renforcer les écoles de l'ensemble du pays. Environ 46 pour cent de cette somme ont été consacrés à l'enseignement primaire et secondaire, 46 pour cent à l'enseignement supérieur, et 8 pour cent à l'enseignement professionnel et à l'éducation des adultes, aux bibliothèques publiques, à la recherche et aux statistiques pédagogiques, et à la gestion du ministère. De surcroît, près de la moitié des organismes fédéraux ont financé quelques programmes qui fournissent directement ou indirectement des fonds ou des services aux écoles.

La récapitulation ci-dessous montre le niveau soutenu de l'appui financier et la notoriété de six programmes fédéraux importants au cours de l'exercice 1989.

Education des enfants défavorisés:

Le principal programme destiné aux enfants défavorisés (généralement appelé programme du Chapitre 1) fournit des services éducationnels compensatoires à quelque 5 millions d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces fonds sont affectés pour aider les enfants défavorisés à acquérir les compétences générales de base et augmenter ainsi leurs chances de pleine intégration dans la société et d'une part égale à ses avantages. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 3,5 milliards, et à 4,6 milliards en 1989.

Education des enfants handicapés

Ce programme fournit des services spéciaux à quelque 4 millions d'enfants handicapés dans l'enseignement primaire et secondaire. Il aide les Etats à offrir à tous les enfants handicapés des possibilités éducationnelles complètes. L'objectif est de faire en sorte que tous les enfants handicapés reçoivent une éducation publique gratuite et convenable qui réponde à leurs besoins particuliers. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 2,4 milliards de dollars et à 4,2 milliards en 1989.

Enseignement professionnel

Ce programme fournit des services d'appui à quelque 17 millions d'élèves. Les fonds sont affectés à des activités liées directement au développement économique local, des Etats et national, à l'expansion des programmes existants d'enseignement professionnel, à la mise en place de programmes destinés aux enfants défavorisés et handicapés et au renforcement des capacités d'orientation des Etats dans le domaine de l'enseignement professionnel. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 1 milliard de dollars et pour 1989 à 1,1 milliard.

Subventions globales pour l'amélioration des écoles

Le programme des subventions globales (souvent appelé programme du Chapitre 2) fait partie de la Loi de 1981 sur la consolidation et l'amélioration de l'enseignement, et il octroie une aide aux Etats afin qu'ils améliorent la qualité de l'enseignement pour tous les enfants. Il est axé sur l'amélioration générale de l'enseignement plutôt que sur des activités catégorielles précises et permet aux autorités locales de fixer leurs propres priorités parmi les activités catégorielles (par exemple, l'éducation des surdoués). Le Chapitre 2 suppose que les Etats et les circonscriptions scolaires connaissent parfaitement les besoins des enfants et leur laisse une liberté suffisante qu'ils emploient de la manière la plus utile aux écoles locales et aux élèves. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 500 millions de dollars et en 1989 à 1,3 milliard.

Aide aux écoles des enclaves fédérales

Connu sous le nom de "Impact Aid" (aide contre l'impact), ce programme aide les circonscriptions scolaires où vivent des élèves dont les parents résident et travaillent dans des enclaves fédérales et ne paient donc pas d'impôts locaux. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 600 millions de dollars et pour 1989 à 800 millions.

Aide financière aux étudiants

Ces programmes aident les étudiants à faire face au coût des établissements d'enseignement postsecondaire par la voie de subventions, de prêts à faible intérêt et de programmes études-travail. Près de 80 pour cent de l'aide totale consentie aux étudiants provient de ces programmes. Le financement pour l'exercice 1984 se montait à 7,5 milliards de dollars et à 10,5 milliards pour celui de 1989.

Au nombre des programmes fédéraux qui consacrent un montant important d'aide financière à l'éducation, on pourrait citer la recherche pédagogique et l'amélioration de l'enseignement, l'éducation des adultes, les programmes d'enseignement bilingue et d'éducation des minorités linguistiques, et l'aide à l'enseignement supérieur. Le financement de ces programmes pour l'exercice 1984 se montait à 1,3 milliard de dollars et en 1989 à 2,6 milliards.

IIEME PARTIE

STATISTIQUES RECENTES
ET LEGISLATION FEDERALE

1. STATISTIQUES

VUE D'ENSEMBLE

Environ 65,2 millions de personnes relevaient des programmes d'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur aux Etats-Unis à l'automne de 1988. Ce total comprenait 58,3 millions d'élèves, 3,4 millions d'enseignants du primaire et du secondaire et de professeurs de l'enseignement supérieur, et 3,5 millions de personnes chargées de l'encadrement, de l'administration et de l'intendance. Par conséquent, dans un pays dont la population s'élève à plus de 246 millions d'habitants, plus d'une personne sur quatre appartenait d'une façon ou d'une autre au système d'enseignement. Il n'est donc pas surprenant qu'on accorde tant d'attention à nos écoles et à nos universités et qu'une partie importante de nos ressources soit allouée à l'éducation. Les paragraphes qui suivent, avec les tableaux joints, offrent des renseignements plus détaillés sur les progrès de l'éducation aux Etats-Unis.

EFFECTIFS

Les effectifs dans les établissements élémentaires et secondaires ont atteint un chiffre record de 51,3 millions à l'automne 1971. Ils ont ensuite décliné pendant 13 années consécutives, pour atteindre 45 millions en 1984. Par la suite, on a constaté de faibles augmentations annuelles qui ont amené les effectifs à 45,4 millions à l'automne 1988. Ces augmentations se sont concentrées au niveau de l'élémentaire - de la maternelle à la 8ème classe - dans lequel les effectifs sont passés de 31,2 millions d'élèves en 1984 à 32,4 millions en 1988. Par contraste, les effectifs au niveau du secondaire - de la 9ème classe à la 12ème - ont baissé pendant la même période de 13,8 à 13 millions.

Les tendances des effectifs dans les établissements élémentaires et secondaires aux Etats-Unis reflètent de près les changements de la population d'âge scolaire. A l'âge de 5 ans, 91 pour cent environ des enfants sont scolarisés; entre 6 et 13 ans, plus de 99 pour cent; et entre 14 et 17, environ 95 pour cent. Les effectifs ont diminué dans les années 70 et au début des années 80 à cause de la diminution du nombre d'enfants d'âge scolaire. Les effectifs ont augmenté entre 1984 et 1988 parce que le nombre d'enfants de 5 à 17 ans a recommencé à augmenter.

Les naissances ont augmenté presque chaque année depuis 1977, et en 1988, ont atteint le niveau annuel le plus élevé depuis 1964. La tendance de la natalité ces dernières années

garantit que les effectifs continueront à croître pendant plusieurs années. Au début des années 1990, les effectifs seront en nette augmentation, puisqu'on s'attend à une poussée au niveau élémentaire comme dans le secondaire. A la fin du vingtième siècle, plus de 49 millions d'élèves seront probablement inscrits dans les établissements élémentaires et secondaires américains.

La tendance des effectifs dans les établissements d'enseignement supérieur a généralement été à la hausse depuis plusieurs années. Au cours des quatre dernières années, ils sont passés de 12,2 millions en 1984 à un chiffre record de 12,8 millions à l'automne 1988. Cette augmentation a surpris beaucoup de gens parce qu'elle s'est produite à un moment où le nombre des jeunes de 18 à 24 ans (le groupe d'âge généralement considéré comme l'âge habituel des études supérieures) diminuait. Il est de plus en plus évident que la tendance démographique des 18 à 24 ans ne peut plus servir à prédire avec la même validité qu'autrefois les effectifs totaux pour l'université.

Les établissements universitaires américains accueillent des proportions plus importantes d'étudiants plus âgés, d'étudiants à temps partiel, et de femmes. A l'automne 1987, l'année la plus récente pour laquelle on dispose de renseignements détaillés, 41 pour cent des étudiants avaient 25 ans ou plus; 43 pour cent fréquentaient l'université à temps partiel; et presque 54 pour cent étaient des femmes. Quatre-vingt-sept pour cent des étudiants étaient inscrits dans le premier cycle, 11 pour cent dans le cycle supérieur, et 2 pour cent dans des programmes qui menaient aux professions libérales, comme le droit, la médecine et la théologie. Soixante-trois pour cent des étudiants fréquentaient des établissements universitaires ayant des programmes de quatre ans, et 37 pour cent, des établissements de deux ans.

Les projections du Centre national des statistiques de l'éducation, appartenant au ministère de l'Education des Etats-Unis, indiquent que les effectifs des établissements d'enseignement supérieur seront en légère baisse entre le début et le milieu des années 1990. Les étudiants plus âgés et les étudiants à temps partiel constitueront, pense-t-on, une part encore plus importante du total des effectifs pendant cette période. A la fin de la décennie, comme les dernières classes de lycée enverront davantage d'étudiants en première année d'université, les effectifs de l'enseignement supérieur devraient être de nouveau en hausse.

De plus amples renseignements sur les tendances des effectifs entre 1984 et 1988 par niveau d'instruction et par catégorie d'établissement figurent au Tableau 1.

Le nombre des enseignants dans l'enseignement élémentaire et secondaire américain a continué à augmenter au cours des années. Cette augmentation s'est poursuivie même dans les années 70 et au début des années 80, quand les effectifs diminuaient. Le nombre des enseignants du primaire et du secondaire est passé de 2,5 millions en 1984 à bien plus de 2,6 millions à l'automne 1988 (tableau 2). Le nombre supplémentaire des enseignants a permis la constitution de classes moins nombreuses et davantage d'attention aux besoins de chaque élève. Dans les écoles publiques, il y avait 22,3 élèves par enseignant en 1970; 18,8 en 1980; 18,1 en 1984; et environ 17,5, en 1988. Les estimations pour les écoles privées sont les suivantes: 23 élèves par enseignant en 1970; 17,7 en 1980; 16,8 en 1984; et 15,2 en 1988.

Le nombre des enseignants dans les établissements universitaires (cycle court et cycle long) a légèrement augmenté au cours des années. La plupart du temps, les augmentations ont été proportionnelles à l'augmentation des inscriptions à plein temps dans ces établissements. De 1984 à 1988, l'augmentation du nombre d'enseignants de faculté est estimée à plus de 3 pour cent, de 717 000 à 741 000.

NIVEAU D'EDUCATION DE LA POPULATION

Depuis 1940, le Bureau de recensement du ministère du Commerce des Etats-Unis recueille les statistiques sur le niveau d'éducation de la population des Etats-Unis. Les données de ces enquêtes par foyer sont disponibles dans les rapports du recensement qui fournit des données détaillées par âge, race et sexe. Le tableau 3, qui provient des publications du Bureau, montre le niveau d'éducation atteint par l'ensemble de la population adulte âgée de 25 ans et plus, ainsi que par les jeunes adultes entre 25 et 29 ans. Les données indiquent qu'au cours des ans il y a eu une forte augmentation dans la proportion des adultes qui achèvent leurs études secondaires et supérieures. La tendance s'est maintenue au cours des années 80, bien que le taux d'augmentation ait ralenti de façon perceptible ces dernières années.

Entre 1984 et 1988, la proportion d'adultes avec 4 ans de lycée ou plus a augmenté de 73 à 76 pour cent. Pendant la même période, la proportion de ceux qui avaient 4 ans ou plus d'université s'est élevée de 19 à 20 pour cent. Pour les jeunes adultes, le nombre de ceux qui avaient 4 ans ou plus d'enseignement secondaire est resté stationnaire à 86 pour cent, mais ceux qui ont fait 4 ans ou plus d'enseignement supérieur sont passés de 22 pour cent en 1984 à 23 pour cent en

1988. Bien que la population blanche totalise légèrement plus d'années de scolarisation que les Noirs et les autres groupes raciaux, l'écart s'est nettement réduit au cours des récentes années.

DIPLOMES DU SECONDAIRE ET DU SUPERIEUR

Aux Etats-Unis, presque 2,8 millions de personnes ont reçu leur diplôme de fin d'études secondaires en 1984, et presque autant en 1988. Il y avait légèrement plus de filles que de garçons dans ces classes. L'année record pour les diplômés du secondaire a été 1977, où près de 3,2 millions de jeunes ont reçu leur diplôme. Depuis, comme il y a moins de jeunes dans les classes d'âge correspondants, il y a moins de diplômés. La tendance en baisse doit se poursuivre jusqu'au début des années 90, avant une reprise continue.

La comparaison entre les diplômés du secondaire en 1988 et le nombre des jeunes âgés de 17 ans l'automne précédent montre qu'environ 74 pour cent de nos jeunes reçoivent des diplômes de fin d'études. (Tableau 4). Beaucoup des jeunes qui abandonnent leurs études en cours de route peuvent éventuellement obtenir une équivalence de ce diplôme ou continuer leur éducation dans un établissement d'enseignement professionnel ou technique. Comme on l'a remarqué auparavant dans la section sur le niveau de l'éducation, environ 86 pour cent des jeunes adultes mentionnés dans le rapport du Bureau de recensement déclarent qu'ils ont acquis l'équivalent du niveau du secondaire.

Chiffre record, 1 388 000 personnes ont reçu des diplômes de licence et des diplômes plus élevés dans les établissements universitaires américains pendant l'année se terminant le 30 juin 1987 (tableau 5). Plus de licences ont été accordées en 1987 qu'en aucune autre année. Les diplômes des professions libérales, de maîtrise et de doctorat ont aussi été conférés en grand nombre, mais sans dépasser les records établis respectivement en 1985, 1977 et 1973.

Les femmes ont obtenu plus de 51 pour cent des licences et des maîtrises et 35 pour cent des doctorats et des diplômes des professions libérales remis en 1987. L'accroissement de la participation féminine aux programmes débouchant sur un diplôme est le phénomène majeur de l'enseignement supérieur au cours des deux dernières décennies. En 1967 elles avaient reçu 42 pour cent des licences, 35 pour cent des maîtrises, 12 pour cent des doctorats, et 4 pour cent des diplômes des professions libérales.

Un autre fait intéressant des vingt dernières années a été la tendance des matières principales choisies par les étudiants

du premier cycle. En 1967, 28 pour cent des licences étaient conférées dans les matières littéraires et scientifiques traditionnelles, y compris les sciences biologiques, l'anglais et la littérature, l'histoire, les mathématiques, les langues étrangères modernes, et les sciences physiques. En 1977, ce pourcentage est tombé à 18 pour cent, et en 1987, le déclin s'est accentué jusqu'à 13 pour cent. En 1967, 44 pour cent des licences étaient conférées dans les affaires et la gestion, l'informatique et les sciences de la communication, l'éducation, l'ingénierie, les professions de santé et les affaires et services publics. En 1977, le pourcentage comparable pour ces domaines liés à l'emploi était de 48 pour cent, et il a encore augmenté en 1987, jusqu'à 56 pour cent.

Malgré l'attrait prouvé que les matières liées à l'emploi exercent sur les étudiants de premier cycle, les données de 1987 indiquent en partie qu'on assiste peut-être actuellement à un retour aux lettres et sciences traditionnelles. Les licences de mathématiques ont augmenté de 49 pour cent par rapport au creux qu'elles avaient enregistré six ans auparavant. Les licences d'anglais et de littérature ont augmenté de 12 pour cent par rapport à leur creux de 1983. Les licences de langues modernes ont augmenté de 8 pour cent par rapport à leur niveau le plus bas de 1984. Et les licences d'histoire ont augmenté de 6 pour cent par rapport à leur creux de 1985. Si les sciences, dans l'ensemble, n'ont pas participé à ce renouveau, les licences conférées en sciences biologiques se sont stabilisées ces dernières années, et les diplômes de physique ont connu une modeste augmentation en 1987.

FINANCES DE L'EDUCATION

Le total des dépenses pour l'éducation publique et privée à tous les niveaux (élémentaire, secondaire, et supérieur) est passé de près de 229 milliards de dollars pour l'année scolaire 1983-84 à un chiffre estimatif de 310 milliards de dollars en 1987-88 (tableau 6). L'augmentation durant cette période de 4 ans a été d'environ 36 pour cent. Pendant la même période, l'indice des prix à la consommation aux Etats-Unis a augmenté d'un modéré 14 pour cent. L'augmentation des dépenses d'enseignement ne reflète pas seulement le fait que les effectifs étaient plus nombreux en 1988, mais aussi un redoublement des efforts faits pour fournir une éducation de qualité aux étudiants américains.

Sur les fonds alloués à l'enseignement en 1987-88, environ 55 pour cent sont affectés aux établissements élémentaires ou secondaires, 5 pour cent aux écoles privées (élémentaire et secondaire) et 40 pour cent aux établissements universitaires. Les écoles publiques élémentaires et secondaires ont reçu

pratiquement tout leur financement de sources publiques, surtout des Etats et des administrations locales. Les écoles privées élémentaires et secondaires ont été presque totalement financées par des sources privées. Les universités ont tiré leurs revenus de sources diverses, y compris les Etats et les administrations locales, les inscriptions et les droits versés par les étudiants, les ventes et les services, le Gouvernement fédéral, les dons et prêts privés, et les revenus obtenus de dotations de fondations.

Une différence essentielle entre le financement des établissements d'enseignement supérieur publics et celui des établissements privés est que la plupart des établissements publics reçoivent d'importantes contributions de l'administration de l'Etat, alors que les institutions privées dépendent beaucoup plus des droits d'inscription et droits divers versés par les étudiants. Cela signifie que les établissements publics peuvent maintenir les droits d'inscription à un niveau relativement bas par rapport à ceux des établissements privés. Pour l'année universitaire 1987-88, un étudiant de premier cycle à plein temps qui fréquentait un établissement universitaire public dans son Etat payait en moyenne 1 160 dollars de frais d'inscription et de droits pour l'année. La moyenne pour un étudiant dans un établissement privé était de 6 820 dollars.

Le total des dépenses d'enseignement en 1987-88 s'élevait à 6,8 pour cent du produit national brut (tableau 7). Ce pourcentage a très peu varié pendant cette décennie. Au début et au milieu des années 70, lorsque les inscriptions élémentaires et secondaires étaient nettement plus nombreuses, une proportion relativement plus importante du produit national brut allait à l'éducation. Vu l'augmentation des inscriptions dans les années 90, il semble raisonnable de s'attendre à des dépenses s'élevant à 7 pour cent ou plus du produit national brut.

2. NOUVELLE LEGISLATION FEDERALE SUR L'EDUCATION

Aux Etats-Unis, le rôle du Gouvernement fédéral dans l'éducation a été plutôt limité dans toute l'histoire américaine. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les auteurs de la Constitution des Etats-Unis n'ont pas inscrit l'éducation parmi les responsabilités du Gouvernement fédéral. Quand la nation a été fondée, la charge de l'instruction est revenue en grande partie à la famille et à l'église. Quand il est devenu évident que ni la famille ni l'église ne pouvait répondre correctement à une demande accrue de programmes organisés, les administrations locales ont commencé à jouer un rôle actif pour préconiser, financer et organiser la scolarisation.

La supervision et le contrôle des écoles par les autorités locales se sont avérés satisfaisants au début de l'histoire des Etats-Unis, mais on s'est bientôt aperçu que l'éducation était d'une importance vitale pour la population, et que le pays ne pouvait pas se passer d'un enseignement public gratuit. L'enseignement enregistra d'importantes différences d'une région à l'autre. Quand sont devenues évidentes ces disparités, les autorités de chaque Etat ont commencé à jouer un rôle actif pour standardiser les écoles, aider les administrations locales à les financer, et former les enseignants. La constitution élaborée et adoptée par chaque Etat, attribua en général un rôle plus important aux autorités de l'Etat en matière d'enseignement élémentaire et secondaire. Ce rôle respectait deux grands principes: 1) L'enseignement jusqu'à la fin du secondaire devait être financé par l'Etat et par les autorités locales, et 2) l'enseignement devait être aussi équitable que possible dans un même Etat.

L'enseignement aux Etats-Unis est donc devenu historiquement et juridiquement, la responsabilité de l'Etat et des administrations locales. Le Gouvernement fédéral n'est intervenu financièrement d'une façon significative que depuis 30 ans. Cet appui n'a jamais dépassé 10 pour cent des dépenses nationales pour l'enseignement primaire et secondaire.

La politique actuelle de l'enseignement suivie par l'exécutif, telle qu'elle est formulée par le Président et par le Secrétaire à l'éducation, se fonde sur le principe que le contrôle et la responsabilité du maintien et du fonctionnement des écoles et des établissements universitaires doivent continuer à être du ressort de chaque Etat et des administrations locales, que les fonds alloués à l'enseignement par le Gouvernement fédéral ne devraient pas interférer avec ce principe, et que le rôle du Gouvernement fédéral devrait se cantonner dans un appui financier limité aux secteurs de l'éducation dont un Etat et l'administration locale ne s'occupe pas équitablement ou suffisamment.

LEGISLATION EN VIGUEUR

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

La loi Hawkins-Stafford de 1988 de reconduction ("Augustus F. Hawkins-Robert T. Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments") constitue la législation sur l'enseignement la plus importante de la période de 1984 à 1988. Cette législation a reconduit jusqu'en 1993 la majorité des programmes d'enseignement primaire et secondaire du ministère de l'Education (sauf ceux qui concernent l'enseignement des handicapés et l'enseignement professionnel)

et les a placés dans le même cycle de reconduction. Elle a aussi créé plusieurs programmes nouveaux pour encourager l'usage de technologies innovatrices dans les classes et pour désigner des fonds spéciaux destinés aux établissements défavorisés ou ruraux.

En particulier, la loi a reconduit les programmes d'enseignement primaire et secondaire qui comprennent les éléments suivants: au chapitre 1, sont prévus des fonds pour l'enseignement aux élèves défavorisés; au chapitre 2, sont prévus l'augmentation du contrôle des Etats et des autorités locales sur l'utilisation des fonds fédéraux pour l'enseignement; l'enseignement bilingue; l'enseignement des mathématiques et des sciences; l'éducation permanente; et les programmes-pilotes ("Magnet Schools") qui aident les établissements à se spécialiser dans un domaine, souvent dans le but d'augmenter la déségrégation. La loi a également créé plusieurs nouveaux programmes moins importants.

Le programme du Chapitre 1, qui compte parmi les plus importants et les plus réussis du ministère de l'Education a bénéficié d'un financement nettement augmenté, afin de servir un plus grand nombre d'enfants défavorisés. La loi prévoit aussi un meilleur ciblage des fonds, davantage de participation parentale, et plus de responsabilité financière de la part des administrateurs. Le programme d'enseignement bilingue a donné aux districts plus de souplesse dans le choix de leur méthode d'instruction. Cette législation de reconduction comprend aussi l'expansion de l'évaluation de l'enseignement national afin d'y inclure la collecte de données dans chaque Etat et d'améliorer l'évaluation dans tous les domaines du programme de base.

PREVENTION DE L'ABUS DES STUPEFIANTS

Au cours des dernières semaines de 1986, le 99ème Congrès a voté une loi d'ensemble anti-stupéfiants qui comprenait des fonds destinés non seulement à une répression plus énergique du trafic et aux programmes de rééducation, mais aussi à des initiatives anti-stupéfiants dans le domaine de l'éducation, comme le "Drug-Free Schools and Communities Act" (loi visant à protéger des stupéfiants les établissements scolaires et les communautés). Cette loi définit une politique nationale d'ensemble sur l'abus des drogues en milieu scolaire, en améliorant les programmes anti-drogue, les programmes de prévention, d'intervention immédiate, et de rééducation. Elle prévoit aussi des fonds pour les matériels audiovisuels et des fonds permettant aux établissements universitaires de créer, d'utiliser, d'appliquer et d'améliorer des programmes d'éducation et de prévention anti-drogue pour leurs étudiants.

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Promulgués en octobre 1986, les amendements relatifs à l'enseignement supérieur ont reconduit la loi sur l'enseignement supérieur pour une durée de 5 ans. Cette loi définit les programmes d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur, comme les "subventions Pell" ou les prêts aux étudiants. Le ministère de l'Education a fait apporter plusieurs modifications à la loi durant le processus de reconduction. Ces changements comprennent une définition plus précise de l'"étudiant indépendant", une réduction de l'allocation spéciale accordée aux banques qui participent au Programme de prêt garanti aux étudiants, et étendent la vérification des besoins à tous ceux qui demandent un prêt étudiant garanti. De plus, le Fonds pour l'amélioration de l'enseignement postsecondaire, qui constitue une bonne innovation, a été reconduit.

La législation relative aux bons d'épargne pour l'éducation, signée à la fin de 1988, prévoit l'émission de bons d'épargne destinés à payer les dépenses de l'enseignement supérieur; les intérêts sur ces bons seront exempts d'impôts.

EDUCATION DES HANDICAPES

La Loi relative à l'éducation des handicapés a été amendée en 1986. Le Titre I de cette Loi comprend une nouvelle partie, la partie H, intitulée "Enfants en bas âge et jeunes enfants handicapés" qui a autorisé un nouveau programme qui fournit aux Etats des fonds calculés suivant une formule, pour les aider à créer et à appliquer dans tout l'Etat des programmes d'ensemble interorganismes qui prévoient une intervention rapide pour tous les enfants en bas âge handicapés (de la naissance à 2 ans) et pour leur famille. Aux termes du Titre II, le programme de prêt pour l'encouragement des écoles maternelles est sensiblement révisé afin de fournir aux Etats des fonds plus élevés, destinés à l'éducation de l'enfance handicapée et aux services connexes pour les enfants d'âge préscolaire (entre 3 et 5 ans). Ce programme deviendra obligatoire en 1991.

DIVERS

La Loi d'ensemble de 1988 sur le commerce et la compétitivité comprend plusieurs nouveaux programmes d'éducation destinés à renforcer les connaissances de base et à faire entrer dans la classe la technologie avancée. Plusieurs de ces programmes ont aussi été inclus dans la législation Hawkins-Stafford de reconduction. La Loi sur le rétablissement des droits civils (CRAA) promulguée malgré le veto du Président Reagan en 1988, a renversé les effets de la décision de la Cour Suprême de 1984 intitulée Grove City contre Bell. Cette

decision avait réduit la portée des quatre lois sur les droits civils qui s'appliquent aux programmes du ministère de l'Education, de sorte que si un établissement d'enseignement recevait un financement fédéral pour un programme particulier, les lois pertinentes sur les droits civils ne s'appliquaient qu'à ce programme. La loi CRAA en a de nouveau élargi la portée, si bien que, si un établissement reçoit des fonds fédéraux pour un programme particulier, tous ses programmes sont soumis aux lois sur les droits civils, qui concernent la discrimination fondée sur la race, le sexe, le handicap, et l'âge.

PROJET LEGISLATIF

Le 5 avril 1989, la "Loi sur l'excellence de l'enseignement" proposée par le Président Bush a été soumise au Congrès. Cet ensemble d'initiatives dans le domaine de l'enseignement comprend les sept propositions suivantes:

Merit Schools, (Etablissements en progrès) qui récompenserait les établissements qui manifestent une amélioration; Magnet Schools of Excellence, (Etablissements-pilotes), qui attribuerait de nouveaux crédits aux établissements offrant des programmes-pilotes innovateurs; Alternative Teacher and Principal Certification, (Programmes de rechange pour devenir enseignant directeur d'école), qui autoriserait un financement destiné à encourager les Etats à définir et à appliquer des conditions plus souples et innovatrices pour former les enseignants et les chefs d'établissement; President's Awards for Excellence in Education (Prix présidentiels à l'excellence dans l'enseignement), qui offrirait des récompenses matérielles et morales aux professeurs qui répondent aux critères d'excellence les plus poussés; National Science Scholars Program, (programme national pour les scientifiques), qui distribuerait des bourses prestigieuses à des élèves en dernière année de lycée qui veulent aller à l'université; Drug-Free School Urban Emergency Grants (prêts d'urgence urbains aux écoles sans drogues), qui financerait un petit nombre de systèmes scolaires urbains qui souffrent des problèmes de drogue les plus graves; et Endowment Initiative for Historically Black Colleges and Universities (initiative en faveur des fondations destinées aux établissements universitaires historiquement noirs), qui offrirait aux fondations des fonds complémentaires.

TROISIEME PARTIE
LE MOUVEMENT DE REFORME DE L'EDUCATION

Depuis 1983, les Etats-Unis se sont engagés dans un mouvement de réforme de l'éducation sans précédent dans leur histoire. Bien qu'on puisse faire remonter l'origine de ce mouvement aux années 1970, on reconnaît généralement que l'événement et le catalyseur essentiels ont été le rapport de la Commission nationale sur l'excellence en éducation, "Un pays en danger". Comme le dit le New York Times, sa publication "a placé la question (de l'éducation) aux premières lignes du débat politique avec une urgence que l'on n'avait pas ressentie depuis que le satellite soviétique ébranla la confiance de l'Amérique en ses écoles publiques en 1957".

L'éducation s'est maintenue au premier rang du programme politique et social des Etats-Unis. Elle a transformé le rôle des protagonistes traditionnels (dans les secteurs fédéraux, des Etats et locaux) et a provoqué la participation et l'engagement de nouveaux protagonistes. Par exemple, dans la plupart des 50 Etats, des gouverneurs énergiques ont fait de la réforme de l'éducation la principale action gouvernementale pour les années 1980, pendant que le secteur privé s'est joint au mouvement de réforme et joue maintenant un rôle considérable de direction.

L'alarme concernant la position économique en déclin du pays dans le monde a incité les politiciens et l'industrie à s'engager vigoureusement dans le mouvement de réforme de l'éducation. L'éducation est vue à la fois comme la cause et le remède de ce déclin. "Un pays en danger" a indiqué le sérieux de la situation en annonçant que "... la prééminence autrefois incontestée du pays dans le commerce, l'industrie, la science et l'innovation technique est en train d'être dépassée par des concurrents dans le monde entier". En 1986, l'Association nationale des gouverneurs (NGA) était encore plus directe: "à de meilleures écoles correspondent de meilleurs emplois. Pour faire face à la compétition sévère de l'étranger, il faut que nous et nos enfants soyons mieux éduqués que nous ne l'avons jamais été."

Il n'y a pas que l'économie au centre du mouvement de réforme. L'augmentation de la violence dans les écoles, des naissances illégitimes, et de l'usage des stupéfiants par des élèves de plus en plus nombreux et de plus en plus jeunes a suggéré un affaiblissement grave des valeurs morales du pays. "Un pays en danger", en attirant l'attention sur le problème, a lancé un avertissement: "ceux qui sont sans compétences et sans formation vont se retrouver effectivement exclus--des rémunérations matérielles et d'une participation complète." Le Forum Carnegie sur l'éducation et l'économie a établi le lien

direct et étroit entre l'économie et l'éducation avec cette mise en garde:

"Si nous voulons maintenir notre niveau de vie, si nous voulons éviter la croissance d'un sous-prolétariat permanent, si la démocratie doit fonctionner efficacement au cours du prochain siècle, nos écoles doivent sanctionner les études de la plus grande majorité de leurs élèves à un niveau de compétences que l'on a longtemps considéré possible pour quelques rares privilégiés seulement. Le système américain d'éducation des masses . . . ne réussira pas à moins . . . qu'il ne s'efforce de rendre compatibles la qualité et l'égalité des chances".

Le premier chapitre de la troisième partie examine brièvement le rôle fondamental des différents protagonistes du mouvement de réforme. Des exemples précis sont inclus dans le second chapitre qui résume les problèmes précis et les tendances de ce mouvement. Ceux-ci sont groupés approximativement d'après leurs préoccupations fondamentales: l'éducation pour tous (p. 50); une meilleure éducation (p. 73); une amélioration des écoles et des éducateurs (p. 85), et le financement de la réforme (p. 98).

ROLE DU GOUVERNEMENT FEDERAL

Le rapport "Un pays en danger" affirmait que le Gouvernement fédéral devait jouer un rôle de premier plan dans la définition de l'intérêt national en matière d'éducation et qu'il devait aider à répondre aux besoins des groupes spéciaux; les Etats et les municipalités devront financer et administrer les écoles. (Ainsi qu'il a été indiqué dans la première partie, la responsabilité de l'éducation aux Etats-Unis est réservée aux Etats.) Par conséquent, pendant les années du mouvement de réforme, le rôle fondamental du Gouvernement fédéral a consisté à donner à l'éducation une importance beaucoup plus considérable.

Quelques exemples de la position de chef de file assurée par le Gouvernement fédéral comprennent les cas suivants: T. H. Bell, le premier Ministre de l'Education nommé par le Président Reagan, a créé la Commission nationale de l'excellence en éducation qui a publié "Un pays en danger" en 1983; en 1988 George Bush, pendant la campagne électorale pour la présidence, a affirmé son désir de devenir "le Président de l'éducation"; et, en tant que Président, en 1989 il a présidé le premier "Sommet de l'éducation" du pays, qui a réuni le Président et les gouverneurs en vue de commencer à formuler les objectifs de l'éducation.

Entre 1984 et 1988, William J. Bennett, le second Ministre de l'Education du Président Reagan, est resté au premier rang de l'actualité et a établi de nouvelles directions pour les politiques de l'éducation. Il a pris des mesures pour améliorer la rigueur et l'actualité des données du Gouvernement relatives à l'éducation, encourageant, par exemple, l'établissement d'"indicateurs" visant à évaluer son évolution. En encourageant la réforme de l'éducation au niveau local à rechercher l'excellence, il a accru l'activité du Gouvernement fédéral dans la répartition de l'information sur l'enseignement. En plus de sa publication de "Premières leçons", un livre à succès sur l'enseignement primaire dans les écoles publiques, M. Bennett a mis en route plusieurs publications importantes du ministère, qui mettent à la disposition du grand public le produit de dizaines d'années de recherche sur l'éducation, ainsi que des recommandations s'appuyant sur la recherche, destinées aux parents et enseignants, concernant l'enseignement de la lecture.

En 1985, au début de son ministère, M. Bennett a mis au point des formules qui en sont venues à résumer ses initiatives. Il a mentionné l'importance des "3 C" dans la réforme de l'éducation, à savoir contenu, caractère, et choix. Il a fait remarquer que la culture américaine repose sur les principes fondamentaux de la liberté, de l'égalité, et de l'amélioration de la condition humaine à l'intérieur d'une société ouverte et démocratique. Il a estimé que les éducateurs ont échoué dans l'enseignement de ces principes. Il a donné son adhésion aux recommandations scolaires d'"Un pays en danger" recommandant un programme scolaire solide dans les matières fondamentales et les arts libéraux. Il a recommandé une élévation du niveau des livres scolaires et autres matériels pédagogiques en histoire, en littérature, en langues, en philosophie, en mathématiques, en science, et d'autres sujets. (La position du Ministre Bennett sur plusieurs autres sujets variés figure au deuxième chapitre de la troisième partie, particulièrement sous les titres "Education morale" et "Choix".)

En 1988, Lauro F. Cavazos a succédé à M. Bennett comme ministre de l'Education, servant à la fois sous le Président Reagan et le Président Bush. A la suite de l'appel du Gouvernement fédéral dans le domaine de l'excellence, lancé dans le rapport "Un pays en danger" et appuyé par le vote des Amendements relatifs aux progrès de l'école primaire et secondaire de 1988, le Ministre Cavazos et le Président Bush ont présenté au Congrès la Loi relative à l'excellence en éducation. Les Amendements de 1988 avaient autorisé les parents à participer aux programmes pour les enfants défavorisés, les écoles-pilotes, et ont généralement stimulé les innovations et les réformes de l'enseignement (voir Chapitre 2 sur la législation, dans la deuxième partie). Les propositions contenues dans la Loi relative à l'excellence en éducation en instance reposent sur quatre principes: (1) reconnaissance et rémunération des meilleurs enseignants et écoles afin de stimuler les progrès de l'enseignement; (2) répartition des dollars fédéraux ciblés vers ceux qui en ont le plus besoin; (3) encouragement à une plus grande souplesse dans le choix d'établissements scolaires et d'enseignement offerts aux parents; et, (4) encouragement à une plus grande responsabilité.

Le Sommet de l'enseignement, une réunion qui a rassemblé l'Administration et les gouverneurs du pays en septembre 1989, a couronné six ans de réforme et a préparé le cadre pour l'établissement d'objectifs nationaux dans le domaine des résultats éducationnels à atteindre. Cette réunion et son objectif ont représenté un événement historique pour les Etats-Unis. Bien que la mise au point et la réalisation de ces objectifs visant à améliorer l'enseignement américain demandent

ce que le Président Bush a appelé "le travail de nombreuses années", le Sommet a esquissé les grandes lignes de la mission nationale. Les objectifs sont les suivants: préparer tous les enfants à la scolarité en affectant plus de dollars du Gouvernement fédéral aux programmes préscolaires destinés aux enfants défavorisés; réduire le pourcentage d'élèves qui abandonnent le lycée avant de recevoir un diplôme; améliorer le résultats scolaires de tous les étudiants, en particulier ceux qui risquent d'échouer; arriver à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes; accroître le nombre d'enseignants qualifiés; fournir aux élèves des établissements scolaires disciplinés, sans stupéfiants et sans danger; demander que les écoles établissent des objectifs et mesurent objectivement leur progrès dans cette direction; encourager les parents à choisir librement les établissements scolaires; et encourager les modifications majeures des structures et de l'administration des écoles prises individuellement (ce qu'on appelle "restructuration").

Ces objectifs reprennent des thèmes qui nous sont devenus familiers au cours de la période de réforme et qui seront examinés au chapitre suivant. Le Sommet de l'éducation a préparé la réalisation du prochain stade du mouvement de réforme, pour lequel un large ensemble d'éducateurs établira un calendrier et des normes destinés à ces mêmes objectifs. Un rapport annuel évaluera les progrès accomplis par les écoles du pays et par les gouvernements d'Etat et fédéral vers la réalisation de ces objectifs.

En termes de financement, le Gouvernement fédéral a réduit son rôle dans l'administration des fonds d'enseignement qu'il accordait aux Etats et il n'a que légèrement accru la quantité d'assistance fédérale pour l'éducation pendant cette période, donnant par conséquent plus de responsabilité aux Etats. Alors que le pourcentage de la contribution fédérale au total des dépenses consacrées à l'enseignement est tombé de 10 pour cent environ à 6,4 pour cent, les fonds fédéraux ont été de plus en plus dirigés vers ceux qui en ont le plus grand besoin, particulièrement les enfants défavorisés aux niveaux élémentaire, secondaire et postsecondaire.

ROLE DE CHAQUE ETAT

Bien qu'autrefois les districts locaux aient levé la plus grande partie des fonds destinés au fonctionnement des établissements scolaires, ce sont les Etats qui sont maintenant devenus la source principale de revenus pour les établissements scolaires publics élémentaires et secondaires. Alors que le rôle de l'Etat et, certainement, le financement de l'enseignement par l'Etat, ont augmenté depuis les années 60, 1

réforme de l'éducation est devenue l'activité fondamentale des Etats en 1983, l'assistance de chaque Etat à l'éducation augmentant en moyenne de 21 pour cent en dollars constants entre 1983 et 1987. Ainsi que l'Association de contrôle et de développement des programmes scolaires l'a remarqué en 1986, "pour la première fois dans un mouvement de réforme, les législateurs de l'Etat ont participé de beaucoup plus près à la législation concernant l'amélioration du système scolaire. . . Les Assemblées de pratiquement tous les Etats ont rehaussé leurs normes de résultats scolaires, ont abordé les questions de l'homologation et de la rémunération des enseignants, et ont amélioré les mécanismes de responsabilité. De nombreux Etats ont voté un ensemble de lois concernant la réforme de l'éducation.

La Commission des Etats sur l'éducation a remarqué, cependant, que les Etats ont fait montre d'une énorme variété dans leurs programmes et stratégies de réforme. Par exemple, New Jersey a été l'un des premiers Etats à autoriser une autre méthode d'homologation pour les titulaires de licence désirant entrer dans l'enseignement; le Michigan a été le premier Etat à rendre possible le paiement à l'avance des frais de scolarité des études supérieures; le Minnesota a été en tête du mouvement offrant aux parents un libre choix d'établissements pour leurs enfants; et la Californie a adopté de bonne heure un système de responsabilité fixant des objectifs d'amélioration relevant de certains indicateurs de l'enseignement, tels que les taux d'abandon scolaire et les tests scolaires.

La participation importante des Etats a été déclenchée par les préoccupations économiques examinées ci-dessus. D'après la publication Développement de l'enseignement et de l'économie: guide du législateur (1988), publiée par la National Conference of State Legislatures, 35 Etats ont indiqué qu'ils avaient utilisé ou pensaient utiliser comme argument le fait que l'enseignement est indispensable pour le développement économique de l'Etat dans les débats sur une législation en faveur de la réforme de l'éducation. L'Association nationale des Gouverneurs (NGA), ainsi que nous l'avons déjà indiqué, a fait ressortir l'argument de la concurrence économique dans son rapport, "L'heure des résultats" (1986).

Le rapport des gouverneurs présentait deux caractéristiques remarquables. Auparavant jamais les gouverneurs américains ne s'étaient entendus pour aborder le problème de l'enseignement. Deuxièmement, ils ont promis de continuer à s'y intéresser et ont mis en place un mécanisme à cette fin, c'est-à-dire des rapports annuels jusqu'en 1991 visant à rendre compte des progrès Etat par Etat dans les sept domaines fondamentaux identifiés par "L'heure des résultats": formation et

qualifications des enseignants, direction et administration des écoles, participation et choix offerts aux parents, préparation à la scolarité pour les enfants en danger, technologie, installations scolaires et qualité des universités.

Une particularité remarquable des recommandations figurant dans le rapport sur la direction et l'administration des écoles était l'appel en faveur d'une "restructuration" considérable des écoles du pays. Depuis la publication du rapport, on a manifesté un intérêt considérable envers ce terme et les éducateurs et les réformateurs ont essayé de le définir. D'après un rapport de 1989 du Centre de recherche des politiques de l'enseignement, un organisme de recherche financé par le ministère de l'Education des Etats-Unis:

Les avocats de la restructuration scolaire demandent une réorganisation de l'enseignement afin que les élèves comprennent réellement les sujets qui leur sont présentés, pour qu'ils acquièrent la connaissance d'un sujet en profondeur plutôt que la connaissance superficielle de nombreuses matières, et qu'on les forme à la réflexion abstraite. La restructuration touche aussi l'administration scolaire. Les écoles restructurées sont habituellement caractérisées par l'autonomie de l'école, la participation aux décisions par le personnel de l'école, le rôle accentué pour les enseignants et les parents, et la simplicité des règlements. (Les progrès de la réforme: évaluation des initiatives de l'enseignement au niveau des Etats)

Le mouvement de restructuration, approuvé par le sommet de l'éducation et au coeur de la réforme de l'enseignement aux Etats-Unis, est traité plus à fond dans le chapitre 2, au début de "l'amélioration des écoles et des éducateurs."

AUTRES PARTICIPANTS ACTIFS

Alors que le mouvement de réforme s'accélérait, les associations éducatives, les entreprises et les districts scolaires locaux ont aidé à redéfinir la nature de la réforme, bien que les assemblées de chaque Etat soient restées les principaux agents du changement.

Associations éducatives

De nombreuses associations éducatives aux Etats-Unis, au niveau national, ont joué un rôle important dans l'évaluation de la situation actuelle, recommandant des réformes, insistant sur leur mise en oeuvre et, dans de nombreux cas, finançant

certaines de ces réformes. Ces associations sont diverses: elles peuvent regrouper les dirigeants d'un Etat (gouverneurs, conseils d'éducation de l'Etat, assemblées, et principaux responsables de l'éducation au niveau de l'Etat); les responsables locaux, en particuliers conseils scolaires, établissements scolaires des grandes villes, et parents; les administrateurs (à divers niveaux); les enseignants (syndicats et par discipline); et les établissements postsecondaires (universités d'Etat, établissements universitaires de cycle court, instituts de formation des enseignants, et certains établissements d'enseignement supérieur). Le présent chapitre fait référence aux initiatives prises par ces groupes.

Entreprises et fondations

Avant 1980, les relations entre le monde des affaires et les écoles étaient importantes mais passaient d'habitude par les conseils scolaires, dont faisaient souvent partie des hommes d'affaires en vue. En 1980, cependant, beaucoup d'industries traditionnelles étaient dépassées par leurs concurrents étrangers et l'innovation technologique aux Etats-Unis était en perte de vitesse. De plus, une croissance démographique temporaire touchant à sa fin, il était clair que le surplus de main-d'oeuvre ferait place à une grave pénurie. Les nouveaux arrivants sur le marché du travail seraient alors pour la plus grande part des femmes et des jeunes appartenant aux minorités, surtout des Noirs et des Hispaniques, dont l'éducation a toujours été marquée de déficiences persistantes dans les domaines où le besoin en était le plus grand, c'est-à-dire les mathématiques et les sciences. De toute évidence, l'avenir économique du pays était menacé, et les écoles, quant à elles, faisaient l'objet de critiques grandissantes.

Même avant la publication du rapport "Un pays en danger", et la vague de réformes adoptées par la législature, une partie croissante du monde des affaires avait décidé d'agir. En 1982, par exemple, les entreprises de Boston ont conclu un marché avec le système scolaire de cette ville: si les écoles amélioraient l'éducation qu'elles offraient, chaque élève qui finirait ses études secondaires bénéficierait d'un emploi ou d'une bourse. Ce partenariat, appelé "le Pacte de Boston", marque une date historique et a servi de modèle aux nombreuses tentatives qui ont été faites par la suite pour motiver les écoles et leurs élèves à relever leur niveau. (Note: les premiers résultats se sont avérés décevants. Le taux d'abandon scolaire a augmenté, et les garanties originales de réforme scolaire sont restées sans suite. En conséquence, les entreprises ont réclamé qu'on effectue des réformes pour restructurer le système scolaire. Le Pacte de Boston reste cependant en vigueur.)

signale qu'entre 1983-84 et 1987-88 le nombre des partenariats éducatifs dans les établissements élémentaires et secondaires a bondi de 42 000 à 141 000. Plus de 40 pour cent des écoles des Etats-Unis et 9 millions d'élèves participent maintenant à un programme de partenariat, souvent en collaboration avec les organismes gouvernementaux, les leaders de la collectivité locale, les responsables de l'enseignement, les écoles ou les établissements d'enseignement supérieur. Les contributions comprennent non seulement le financement direct mais aussi les stratégies de motivation des élèves, comme les bourses, l'accès aux installations ou à l'équipement technique, et la mise à disposition de leur expérience des affaires aux écoles.

Bien que de nombreux partenariats entre les entreprises et l'éducation soient encore en vigueur, ils ne sont plus considérés comme répondant à la tâche. De nombreux dirigeants des grandes sociétés et fondations ont déclaré que le financement et les autres formes d'assistance fournis aux écoles n'ont pas produit les résultats escomptés. Le secteur privé réclame donc d'importants changements dans la structure et le fonctionnement des écoles et il investit de plus en plus d'argent dans les rapports et les projets qui feront avancer les réformes importantes, entre autres, ce qui pourra influencer la législation de l'Etat. Par exemple, RJR Nabisco, Inc., a créé un fonds de 30 millions destiné à accorder des subventions de 3 ans "afin d'encourager à prendre des risques, plutôt que de récompenser la sagesse conventionnelle bien installée"; la compagnie IBM a accordé une série de subventions de 100 000 dollars à des universités afin de former des enseignants débutants ou chevronnés à développer l'usage de la technologie en classe; et la compagnie Chrysler finance un programme de lecture de 2,1 millions de dollars qui encouragera les parents à faire la lecture à leurs enfants et qui récompensera les enfants qui atteignent les objectifs du programme. Ces initiatives ne représentent qu'un petit échantillon parmi les nombreuses initiatives en cours de réalisation. Le Conseil pour l'aide à l'éducation a déclaré que les dons des entreprises aux écoles devraient atteindre, suivant les projections, environ 225 millions de dollars en 1989, une nette augmentation par rapport aux 100 millions qu'elles accordaient il y a juste 3 ans.

La section suivante donne des exemples de leadership et de financement offert par les entreprises et fondations américaines.

Districts scolaires locaux

Dans les nombreuses recommandations qui ont été formulées et la législation sur l'éducation qui a été adoptée se trouve constamment soulignée la nécessité pour les établissements

locaux, les districts scolaires, les directeurs de district de l'éducation et les proviseurs d'être libres de lancer les réformes particulières qui seront le plus efficaces dans leur district ou leur établissement. En raison de la grande diversité des collectivités dans l'ensemble des Etats-Unis, peu d'idées répondent aux besoins de tous les établissements, et les écoles et districts scolaires sont donc encouragés à essayer de nouvelles approches qui conviennent aux besoins locaux et à surveiller soigneusement les résultats pour en rendre compte.

On peut citer comme exemple d'initiative prise par un district le "projet copernicien", créé par un directeur d'éducation régional du Massachusetts et qui est à l'essai dans la moitié des classes de neuvième année d'un établissement du secondaire. Au lieu de suivre cinq ou six cours en même temps, en classes journalières successives de 45 minutes, les élèves suivent un cours à la fois pendant 4 heures chaque jour, et pendant le reste de la journée ils peuvent se faire aider pour la préparation, étudier, et suivre des séminaires spéciaux.

Citons comme exemple d'une expérience locale celle qui se déroule actuellement à la Fox Lane High School de Bedford, dans l'Etat de New York, qui a mis au point une organisation "école dans l'école" (SWAS) complètement sur l'initiative des professeurs. L'approche est interdisciplinaire, elle utilise l'enseignement par équipe, avec des classes peu nombreuses, et elle s'efforce de développer la confiance en eux des élèves. L'évaluation de la première année montre non seulement un taux d'approbation élevé auprès des professeurs, des élèves et des parents, mais de meilleurs résultats que prévus de la part de nombreux élèves.

2. PRINCIPAUX PROBLEMES ET TENDANCES

L'EDUCATION POUR TOUS

Le facteur démographique est un facteur important dans le besoin de réforme de l'éducation. A un moment où notre pays doit devenir plus compétitif dans l'économie mondiale, une proportion croissante de sa main-d'oeuvre est composée des groupes qui se sont avérés le plus difficile à éduquer, les défavorisés et les minorités. Aujourd'hui, environ un enfant américain sur cinq vit au-dessous de la définition nationale du seuil de pauvreté, et un sur quatre appartient à une minorité raciale ou ethnique. On prévoit que ces proportions augmenteront dans les années à venir.

Dans ce contexte de changements démographiques, l'ancien Secrétaire au Travail des Etats-Unis, M. William Brock, a lancé l'avertissement que si la population active était mal préparée à fonctionner dans des lieux de travail de plus en plus complexes, l'économie américaine pourrait capoter d'ici l'an 2000. Jusqu'à 80 pour cent des emplois créés dans la prochaine décennie réclameront au moins des rudiments d'éducation post-secondaire, alors que le travail à la chaîne, qui constitue maintenant 12 à 14 pour cent du marché du travail, tombera à environ 5 pour cent.

Au niveau fédéral, de l'Etat, local, le défi posé par l'éducation pour tous semble réclamer des stratégies multiples, et a abouti à des myriades de programmes. Certains des principaux problèmes sont brièvement décrits ci-dessous.

Elèves à risque

Définition

Alors que l'expression "à risque" a été appliquée aux Etats-Unis en 1983 par la Commission nationale sur l'excellence en éducation, elle a été spécifiquement utilisée en 1985 par l'Association nationale des Gouverneurs pour désigner des groupes d'élèves particuliers et elle est maintenant largement répandue. En général, on considère comme élèves à risque ceux qui, manquant des ressources nécessaires à la maison et dans leur communauté, sont scolarisés sans avoir les compétences nécessaires pour réussir et traînent de plus en plus par rapport aux membres de leur génération plus favorisés. En sixième année, ils ont 2 ans de retard sur le niveau; et en douzième année, ceux qui sont encore à l'école ont 4 ans de retard.

Programmes pour les élèves défavorisés et les handicapés

Répondre au défi posé par l'éducation des enfants à risque est la priorité du ministère de l'Education des Etats-Unis, et les programmes en cours ont été mentionnés au chapitre 3 de la première partie. Aux termes du seul programme mentionné au Chapitre 1, qui est le principal programme pour l'éducation des élèves défavorisés, près de 5 milliards de dollars sont actuellement versés à titre d'aide aux établissements élémentaires et secondaires dans lesquels sont enrôlés quelque 5 millions de ces enfants. Des milliards supplémentaires ont été dépensés au cours des 20 dernières années. En outre, plus de la moitié des Etats ont leur propre "programmes d'éducation compensatoire" qui fonctionne parallèlement au programme fédéral.

Des conditions difficiles et l'incapacité de parler anglais, de le lire ou de l'écrire couramment font courir à beaucoup d'élèves le risque d'échec scolaire. Environ

4,5 millions d'enfants aux Etats-Unis âgés de moins de 21 ans ont des handicaps, alors qu'environ un million et demi d'élèves ont une connaissance limitée de l'anglais. La législation fédérale exige une "éducation publique gratuite et adaptée" pour tous les enfants handicapés. (Le chapitre 2 de la IIème partie résume la législation récente concernant les handicapés.) Les fonds du ministère de l'Education s'ajoutent au soutien de l'Etat et au soutien local. De même, ces trois sources permettent à la plupart des enfants limités en anglais de recevoir des services, au moins au niveau de l'élémentaire. Outre le ministère de l'Education, plusieurs autres organismes fédéraux fournissent des services liés à l'éducation aux élèves défavorisés.

Détermination de l'efficacité des programmes

Les méthodes d'éducation pour les enfants à risque ont fait l'objet d'un examen attentif au cours des récentes années. Le ministère de l'Education des Etats-Unis a activement diffusé l'information sur les méthodes qui se sont avérées efficaces entre autres dans sa publication de 1987, "Les écoles qui ont bons résultats: comment éduquer les enfants défavorisés." En 1988, le rapport "Programmes efficaces pour les élèves à risque" a analysé les moyens d'aider les élèves d'âge pré-scolaire et au niveau élémentaire qui apprennent plus lentement que leurs pairs; il a également résumé les recherches sur ce sujet, indiqué les programmes particuliers qui ont de bons résultats et isolé les caractéristiques d'efficacité. Ce rapport souligne qu'il vaut mieux prévenir l'échec scolaire que de le corriger. Il indique, par exemple, que les élèves à risque qui sont allés à la maternelle ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui n'y sont pas allés, et que les programmes efficaces au niveau de l'école élémentaire sont ceux qui offrent une instruction clairement définie et assurent une surveillance constante des progrès des élèves, les problèmes mineurs étant réglés immédiatement.

Un exemple de programme qui s'est avéré très efficace est le programme "Rétablissement en lecture", dont l'Ohio a été le pionnier et dont la diffusion est maintenant approuvée par le ministère de l'Education. Il comprend une formation individuelle intensive par des bénévoles en première année et garantit que non seulement la majorité (80%) des élèves sauront lire, mais que les effets s'en feront sentir jusque dans les grandes classes de l'élémentaire.

La recherche remet aussi en question certaines approches traditionnelles à l'éducation des élèves à risque. Par exemple, on encourage à mieux les intégrer à la classe au lieu de leur faire suivre des classes de rattrapage à part, parce que ces

dernières privent les élèves du temps pour acquérir de nouvelles informations. S'inspirant de telles recommandations, certains Etats offrent des classes de rattrapage après les heures de classe, alors que d'autres offrent des programmes d'été pour aider les élèves à retenir ce qu'ils ont appris en cours d'année scolaire.

Encore plus révolutionnaire est l'idée que l'amélioration du contenu vaut mieux que le rattrapage pour les élèves à risque. Cette approche repose sur les prémisses selon lesquelles ces élèves ont l'intelligence et les capacités fondamentales pour réussir, mais que les méthodes actuelles sapent leur confiance en eux et limitent le contenu de ce qui leur est offert. Citons comme exemple un programme qui vérifie cette hypothèse, c'est-à-dire le Programme des écoles accélérées de Stanford University. Ces innovations s'appuient fortement sur la participation des enseignants à la prise de décisions, sur la participation des parents et sur l'utilisation des ressources de la collectivité, y compris l'aide fournie par les personnes du troisième âge et les entreprises.

Une autre approche, répondant aux critiques suivant lesquelles les élèves passent trop de temps en classe à apprendre des éléments de base et à apprendre par coeur, entraîne les élèves à acquérir des mécanismes de réflexion complexe. Un de ces programmes, le Programme des mécanismes de réflexion complexe créé par l'Université de l'Arizona, est mis à l'essai dans plusieurs écoles qui ont une nombreuse population d'élèves à risque. C'est aussi une priorité des neuf laboratoires régionaux de l'éducation du ministère de Education des Etats-Unis qui se concentrent sur l'application des recherches à la classe.

Le souci de l'éducation des minorités a abouti à plusieurs études, dont les plus récentes sont les suivantes: "Une éducation qui réussit: Plan d'action pour l'éducation des minorités" financée par une subvention de 1,2 million de dollars de la Fondation Carnegie; et "Education de bonne qualité pour les minorités" financée par la Compagnie Carnegie de New York, suivie de la création d'une organisation QEM sans but lucratif chargée d'en appliquer les diverses recommandations.

En plus du problème général posé par l'éducation des élèves à risque, on a vu naître un certain nombre de stratégies connexes qui se concentrent sur un aspect particulier du problème. Certaines de ces questions sont abordées séparément ci-dessous.

L'expérience de l'éducation de masse aux Etats-Unis, vieille d'un siècle, constitue un succès remarquable. Plus d'élèves achèvent maintenant leurs études secondaires qu'à aucun autre moment de l'histoire. Cependant, au cours des dernières années, l'inquiétude a augmenté partout dans le pays pour ceux qui ne terminent pas leurs études secondaires. Mais cette inquiétude s'est accentuée parce que les conséquences, surtout pour un grand nombre de jeunes des minorités, se sont aggravées, non seulement pour les individus eux-mêmes, mais pour le pays. Le niveau d'instruction demandé pour un emploi, et surtout un emploi le mieux payé, a augmenté, ce qui fait que l'abandon scolaire peut aboutir à une vie de chômage ou de sous-emploi.

Définition des taux d'abandon scolaire

Les estimations du taux actuel d'abandon scolaire aux Etats-Unis varient surtout parce qu'aucune définition unique n'a été utilisée pour calculer ce taux. Pour cette raison, le Congrès a ordonné au ministère de l'Education des Etats-Unis de mieux définir l'expression "taux d'abandon" et de faire un rapport sur ce taux chaque année. Dans son premier rapport, en 1988, le ministère a utilisé trois définitions pour évaluer trois dimensions du problème: le "taux d'événements" mesure la proportion d'élèves qui abandonnent leurs études dans une seule année, sans finir leurs études secondaires; ce taux était de 4,4 pour cent pour les élèves des classes de la 10ème à la 12ème année entre 1985 et 1988; le "taux de situation" mesure la proportion de la population adulte, à un moment donné, qui n'a pas achevé ses études secondaires et qui ne suit pas de cours, indépendamment de la date de l'abandon scolaire; ce taux était de 12,9 pour cent pour les jeunes entre 16 et 24 ans en octobre; et le "taux de cohorte" mesure le taux d'abandon dans un seul groupe d'élèves pour une période donnée; ce taux était de 17,3 pour cent pour les élèves qui étaient en 10ème année en 1980.

Les taux d'abandon pour l'ensemble varient considérablement par région. Dans certains districts scolaires de centre-ville ou ruraux, ils s'élèvent à trois ou quatre fois la moyenne nationale. En matière d'abandon scolaire, les taux d'événements et de situation ont considérablement baissé pour les Noirs, ce qui a abouti à diminuer l'écart entre les taux d'abandon scolaire des Blancs et des Noirs, - de 13 pour cent en 1968 à 2 pour cent en 1988 (pour le taux de situation) pour les jeunes de 16 à 24 ans. Mais les taux d'abandon restent élevés pour les Hispaniques. Par exemple, entre 9 et 11 pour cent des élèves hispaniques ont abandonné leurs études secondaires chaque année depuis 15 ans.

Lauro F. Cavazos, Ministre de l'Education des Etats-Unis depuis septembre 1988, considère que le taux d'abandon scolaire, surtout parmi les élèves des minorités, est une priorité absolue et il a déclaré qu'il fallait faire des progrès dramatiques dans les taux d'élèves qui terminent leurs études secondaires.

Participation des parents et de la collectivité

L'élément humain est essentiel à toute stratégie visant à prévenir l'abandon scolaire. Beaucoup d'élèves qui abandonnent leurs études n'ont souvent pas eu l'appui nécessaire de la part de leurs parents. De plus, nombre d'entre eux se sentent aliénés par des établissements qui sont trop grands et impersonnels. On considère qu'il est essentiel pour réussir de faire participer les parents aux programmes spéciaux destinés aux jeunes menacés d'abandon scolaire, ainsi que de donner aux parents et aux élèves la possibilité de choisir entre les options de programmes et les établissements. De même, les responsables scolaires doivent être formés pour faire participer plus efficacement les parents et les gardiens à l'éducation de leurs enfants. De nombreux rapports ont souligné que la participation des parents constitue un des éléments les plus décisifs pour que les enfants poursuivent leurs études et réussissent. Une évaluation récente du ministère de l'Education indique qu'une des caractéristiques des programmes efficaces de lutte contre l'abandon scolaire est de mettre les élèves en contact avec des adultes qui créent une relation de soutien et les aident à régler leurs problèmes personnels ou scolaires.

Quand l'abandon scolaire a été reconnu comme un problème collectif, il y a eu dans de nombreux cas une coordination des ressources de la collectivité pour trouver des solutions. Comme il a été noté plus haut, les entreprises, les organisations et les fondations ont encouragé l'ensemble de la collectivité à intervenir dans la vie des enfants à risque et à définir des stratégies pour les aider. En 1986, la Fondation Ford a financé le Programme de collaboration pour la lutte contre l'abandon scolaire en milieu urbain pour 21 villes dans l'ensemble du pays. Des équipes mixtes de représentants du système scolaire et de la collectivité mettent au point et réalisent en commun des programmes de lutte contre l'abandon scolaire dans toute la communauté. En 1987, la Fondation Annie E. Casey a alloué 50 millions de dollars à cinq villes pour mettre au point "un plan d'attaque généralisé et complet des problèmes de la jeunesse à risque au cours des cinq prochaines années." Ces programmes ont pour objectif d'améliorer les compétences théoriques de base des élèves, d'améliorer les taux de présence et d'achèvement des études secondaires, de diminuer le chômage des jeunes et de diminuer le nombre des grossesses chez les adolescentes.

Autres tentatives de lutte contre l'abandon scolaire

Depuis 1983, environ 35 groupes nationaux et 300 commissions d'Etat ont été créés pour se pencher sur le problème de l'abandon scolaire. Pour les Etats, le rapport "L'heure des résultats: rapport des Gouverneurs sur l'éducation pour 1991", publié en 1986 par l'Association nationale des gouverneurs (NGA), continue à servir de cadre aux stratégies de lutte contre l'abandon scolaire. Les faits examinés par les gouverneurs suggèrent qu'aucune méthode isolée de prévention ou d'intervention n'est efficace. Ils recommandent un ensemble de services, allant de l'aide aux femmes enceintes jusqu'aux programmes qui donnent une seconde chance aux personnes qui ont abandonné leurs études. La NGA continue à faire preuve d'autorité intellectuelle en ce domaine, puisqu'elle a produit en 1987 le rapport "L'Amérique au travail: personnes productives, politiques productives". Cette brochure comporte des renseignements sur le problème de l'abandon scolaire recueillis auprès du Groupe spécial des gouverneurs sur l'abandon scolaire, ainsi que des recommandations au niveau des politiques de l'Etat.

Au niveau fédéral, il y a eu beaucoup d'activité dans ce domaine. Par exemple, le General Accounting Office des Etats-Unis (homologue de la Cour des Comptes) a publié, sur ordre du Congrès, deux rapports qui offrent une vue d'ensemble du problème de l'abandon scolaire et des techniques utilisées pour y remédier. Le 100ème Congrès a également créé le Programme de démonstration pour l'aide contre l'abandon scolaire afin d'aider les districts scolaires locaux à créer des programmes de lutte contre l'abandon scolaire. Le ministère de l'Education des Etats-Unis collabore actuellement avec les Etats pour mettre au point une définition uniforme de l'abandon scolaire qui servira de base à la collecte de données comparables sur ce sujet, comme le requiert la législation. Le ministère a aussi collaboré avec les directeurs de l'enseignement des principales grandes villes des Etats-Unis pour publier "Comment répondre à l'abandon scolaire: l'appel à l'action des directeurs de l'enseignement urbain" qui décrit les stratégies de lutte contre l'abandon scolaire utilisées dans les districts scolaires dans tout le pays.

Le ministère du Travail finance aussi des projets liés à ce problème dans le cadre du programme de subvention autorisé par la Loi sur le partenariat en matière de formation professionnelle (JTPA), le principal programme d'emploi et de formation à financement fédéral. Quarante pour cent des fonds de ce programme doivent être affectés aux jeunes, et la loi prévoit que les jeunes ayant abandonné leurs études doivent être servis "sur une base équitable". Toujours dans le cadre de la JTPA, le

ministère finance des programmes nationaux, comme le Corps du travail pour les jeunes économiquement et scolairement défavorisés, qui offre une éducation fondamentale, une formation professionnelle, des services d'orientation et autres, principalement dans les centres où résident les participants.

Education anti-droque

La plus grave menace contre la santé et le bien-être des enfants aux Etats-Unis est l'usage de la drogue. Les stupéfiants diminuent la capacité des élèves de bien travailler en classe et penser et agir de façon responsable. Ils causent de graves problèmes de santé, contribuent à l'éclatement de la structure familiale et grèvent les ressources de la société.

Le problème de la drogue

Les enfants se livrent de plus en plus jeunes à l'usage des substances toxiques. Le pourcentage d'élèves qui utilisent des stupéfiants dès la classe de sixième a triplé au cours des 10 dernières années. Soixante-et-un pour cent des élèves en dernière année du secondaire ont utilisé un stupéfiant. On a découvert que la forme de cocaïne appelée "crack", qui est bon marché et crée une dépendance aiguë, n'a pas connu le déclin général de l'usage de la cocaïne, surtout dans les zones urbaines et parmi les adolescents qui ont abandonné leurs études. Le Congrès et l'Administration s'opposent vigoureusement à la légalisation des stupéfiants. Le Gouvernement des Etats-Unis a pour politique déclarée de débarrasser l'Amérique de la drogue ("Drug-Free America") d'ici 1995.

L'alcool reste la drogue favorite parmi les jeunes adultes. Des études récentes ont montré qu'environ 90 pour cent de tous les étudiants boivent de l'alcool, 50 pour cent peuvent être des buveurs chroniques (qui prennent cinq consommations ou plus en une seule occasion, au moins une fois par quinzaine) et 5 pour cent sont probablement alcooliques. On a proposé une législation fédérale pour limiter la publicité des alcools sur les campus.

Tentatives de prévention de l'usage abusif des stupéfiants

Face à la grave menace des stupéfiants, un certain nombre d'efforts sont entrepris pour lutter contre leur usage. En 1986, le Congrès a voté la Loi sur les écoles et les collectivités libérées des stupéfiants, qui autorise les programmes d'éducation et de prévention de l'usage abusif des stupéfiants (en coordination avec les efforts et les ressources en ce domaine de la collectivité locale) dans les organismes d'éducation locaux et intermédiaires, les organisations basées dans la communauté et les établissements d'enseignement supérieur (voir aussi le chapitre 2 de la IIème partie.)

En 1988, le Congrès a promulgué la Loi relative à la lutte contre l'abus des stupéfiants, qui impose des peines plus fortes pour infraction à la législation sur les stupéfiants; prévoit le refus de certains avantages fédéraux à ceux qui ont enfreint cette législation; prévoit un financement destiné aux services judiciaires chargés de la lutte contre les stupéfiants; élargit l'appui fédéral à l'éducation, à la prévention et au traitement anti-drogue; crée un programme spécial de formation des enseignants; et établit un coordinateur des programmes fédéraux de lutte contre les stupéfiants. Le poste de directeur du Bureau de la politique nationale de répression de la drogue est occupé par l'ancien ministre de l'Education des Etats-Unis, William J. Bennett.

Sur les 355 millions de dollars alloués au ministère de l'Education des Etats-Unis en 1989 pour la prévention de l'usage des stupéfiants, plus de 80 pour cent ont été affectés aux programmes locaux et d'Etat. Les établissements d'enseignement supérieur ont reçu 34 millions de dollars, dont 7 millions de dollars pour la formation des enseignants. Une partie de ce qui restait a servi à créer le Réseau des universités pour l'élimination de l'usage des stupéfiants et de l'alcool. A ce jour, 1200 établissements en font partie, représentant un tiers de toutes les universités et établissements universitaires aux Etats-Unis.

De plus, le ministère appuie un programme destiné à reconnaître les établissements qui font des efforts exemplaires pour lutter contre les stupéfiants, le Programme de reconnaissance des établissements sans stupéfiants, et a financé la production et la distribution nationale de vidéocassettes anti-drogue convenant aux enfants de différents âges.

Education de la petite enfance

Depuis le rapport "Un pays en danger", peu de réformes ont reçu autant d'appui de la part des organisations et des groupes nationaux que l'éducation de la petite enfance, surtout pour ce qui est des enfants à risque. On la considère comme une stratégie essentielle pour nettement diminuer les risques d'échec scolaire.

Une préoccupation grandissante

Plusieurs forces ont influencé ce phénomène. Premièrement, la portée de la réforme éducative s'est élargie pour englober les problèmes relevant du niveau de l'élémentaire aussi bien que du secondaire. L'année scolaire 1985-86 a été désignée par le Ministre de l'Education, M. Bennett, comme "l'année de l'école élémentaire", et son grand rapport national "Premières leçons"

examine la situation de l'éducation élémentaire. Toujours cette année-là, le Programme du ministère visant à honorer les meilleures écoles a ajouté des récompenses pour les écoles élémentaires en plus de celles destinées aux établissements du secondaire. Ces changements se sont accompagnés d'une prise de conscience grandissante de l'importance de la préparation en vue de l'école. L'Association nationale des gouverneurs a publié deux grands rapports sur la réforme de l'éducation, "L'heure des résultats: rapport des gouverneurs sur l'éducation pour 1991" (1986) et "Focalisation sur les soixante premiers mois" qui ont tous deux réclamé que les Etats investissent dans les programmes de garderie. De nombreuses initiatives au niveau des Etats ont directement répondu à cette préoccupation.

Le second facteur est la nette augmentation, au cours des dix dernières années, du nombre de femmes au travail qui ont des enfants en bas-âge, augmentation qui s'accompagne de la demande correspondante en crèches et en garderies de bonne qualité. D'après le Bureau du recensement des Etats-Unis (1985), près de la moitié de tous les nourrissons, plus de la moitié de tous les enfants entre 3 et 5 ans, et près de 70 pour cent des enfants entre 6 et 14 ans ont des mères qui travaillent.

La troisième influence provient de l'attention récemment accordée aux résultats de la recherche sur les avantages à relativement long terme des programmes de garderie de bonne qualité pour les jeunes enfants défavorisés (voir plus loin dans la présente section).

Recherches et stratégies

L'"Etude sur la première enfance et l'école publique", publiée en 1988, représente la première tentative de collecte des données descriptives d'ensemble, au niveau national, sur la nature et la portée des programmes de l'école publique destinés aux jeunes enfants. Ce projet de 2 ans 1/2, né de la collaboration entre le Bank Street College et le Centre de recherche sur les femmes de Wellesley College, a été financé par la Carnegie Corporation de New York et la Fondation Ford.

Les chercheurs et les praticiens s'accordent de plus en plus pour déclarer que la garde des enfants et l'éducation du jeune âge sont inséparables. On insiste depuis peu sur la qualité et les normes. Il semble maintenant qu'il y ait quasi unanimité sur ce qui constitue des pratiques de qualité, grâce à l'étude publiée par l'Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants (NAEYC), "Pratiques convenant au développement dans les programmes de la petite enfance destinés aux enfants de la naissance à huit ans". On y trouve un ensemble de

Technologie et éducation

Utilisation actuelle de la technologie

La prépondérance des Etats-Unis dans l'économie mondiale ainsi que leur sécurité nationale sont devenues inséparables de la technologie de l'informatique. En 1983, la Commission nationale sur l'excellence de l'éducation a défini la science de l'informatique comme l'une des cinq "nouvelles matières fondamentales" essentielles à un programme solide dans le secondaire. Cinq ans après, le Bureau d'évaluation de la technologie (OTA) du Congrès des Etats-Unis, dans son rapport "Contact! les nouveaux outils d'apprentissage et d'enseignement", a indiqué que plus de deux millions d'ordinateurs étaient utilisés aux Etats-Unis dans l'enseignement primaire et secondaire, 95% des établissements étant dotés d'au moins un ordinateur. Cela représente environ un ordinateur pour 30 élèves, en augmentation par rapport à la moyenne d'un pour 125 élèves cinq ans plus tôt.

On estime à 2 milliards de dollars, toutes sources comprises, les dépenses en matériel informatique pédagogique au cours de la dernière décennie, soit environ 200 millions de dollars par an. Cependant, l'OTA signale que l'élève moyen ne passe qu'environ 1 heure par semaine devant un ordinateur. Une enquête sur les connaissances en informatique effectuée en 1985 dans certaines classes par le groupe d'"Evaluation nationale des progrès en éducation" a montré les conséquences de cet accès limité. Les élèves testés sur la technologie, les applications et la programmation informatiques n'ont pas su répondre à plus de la moitié des questions.

La Commission avait en outre recommandé en 1983 que le nouveau matériel pédagogique reflète les applications les plus récentes de la technologie. Au cours des 6 années écoulées depuis lors, on a vu une nette augmentation de la diversité et de la sophistication des technologies utilisées pour développer l'enseignement et l'apprentissage. Elles comprennent maintenant de plus en plus fréquemment les magnétoscopes, la télévision éducative, etc. Les télécommunications et les technologies d'enseignement à distance ont permis de développer les possibilités d'enseignement dans les régions rurales et éloignées. En 1989, l'Association nationale des Gouverneurs a signalé des initiatives d'enseignement à distance dans 37 Etats.

Cette année également, l'OTA a publié un rapport intitulé: "Liaisons pour l'enseignement: le nouveau chemin de l'éducation", qui fait le point sur l'utilisation de l'enseignement à distance au niveau préuniversitaire. Bien que ces

technologies soient surtout employées par les institutions d'enseignement supérieur, beaucoup d'établissements élémentaires et secondaires utilisent aussi la technologie de satellite, les réseaux à fibres optiques, les stations micro-ondes, les systèmes par câble et les liaisons par téléphone pour des objectifs variés. Notons entre autres l'instruction de la maternelle à la Terminale, les cours de formation aux enseignants pendant la journée et avant l'emploi, les réunions administratives, ainsi que des cours et autres services à la collectivité en dehors des heures de classe. La vidéo unidirectionnelle ou bidirectionnelle avec retour audio et des audiographes sont utilisés pour enseigner toutes sortes de matières.

Il est essentiel de former les enseignants à l'utilisation de la technologie pour garantir qu'elle deviendra un outil efficace d'apprentissage pour les élèves. En général, les professeurs commencent par enseigner des notions d'informatique et de programmation puis ils en arrivent à intégrer l'ordinateur dans le programme de cours. L'année dernière, 26 Etats ont dépensé 36,3 millions de dollars pour la formation des enseignants directement liée à l'informatique pédagogique, qui constitue aussi un élément essentiel du programme fédéral "Star Schools Program" ("Etablissements de premier plan"). La société IBM a aussi accordé une série de subventions de 100 000 dollars à 19 collèges et universités, dans le cadre d'un programme de cinq ans s'élevant à 25 millions de dollars, pour former des enseignants, débutants ou chevronnés, à développer l'usage de la technologie en classe. Cependant, suivant l'Association nationale de l'Education, à l'heure actuelle la moitié seulement des enseignants américains déclarent avoir utilisé un ordinateur et un tiers seulement affirme avoir reçu au moins 20 heures d'instruction en informatique.

La télévision éducative a bénéficié d'un renouveau au cours des dernières années. La plupart des établissements et des familles possèdent un magnétoscope. Les systèmes scolaires créent des vidéothèques pour permettre aux élèves de regarder les cassettes chez eux aussi bien qu'à l'école. Des matériels complémentaires plus nombreux et de meilleure qualité sont maintenant disponibles. Le meilleur exemple d'enseignement multimédias est le programme de sciences du Ministère de l'Education des Etats-Unis, "Le voyage du Mimi" qui comporte des manuels de l'enseignant, du logiciel et des manuels scolaires, et qui est diffusé dans tout le pays par la chaîne "Public Broadcasting Service" (PBS).

Au niveau universitaire, le service de programme pour adultes de PBS déclare que plus d'un million d'étudiants ont obtenu des unités de valeurs pour un ou plusieurs de ses cours. La télévision par câble a aussi effectué une percée importante

dans ce domaine. Les programmes de l'Annenberg College de la CPB ont une production de haute qualité et une excellente spécialisation du contenu. La chaîne "Learning Channel" atteint 20 millions de foyers. La chaîne "Arts and Entertainment Channel" crée des matériels complémentaires pour accompagner ses programmes de classe, et la "Discovery Channel" offre une vaste gamme de programmes scientifiques et de matériel complémentaire. De plus, il existe deux nouveaux services d'informations pour le secondaire, "Channel One" par la compagnie Whittle Communications" et "News Access" par la Turner Broadcasting.

Enfin, les disques compacts et les vidéodisques, qu'il est plus difficile de se procurer, voient s'accroître leur popularité et devraient se répandre dans les établissements scolaires au cours des prochaines années.

Recommandations et initiatives

Aux termes du "Star Schools Program", géré par le Ministère de l'Education des Etats-Unis, plus de 40 millions de dollars ont été alloués au cours des 3 dernières années pour augmenter le nombre de cours offerts, grâce à l'enseignement à distance. Plus de 40 Etats participent à ce programme, qui fournit à 1 600 établissements scolaires un équipement de télécommunications par satellite, télévision, ordinateur et autres. Des milliers d'élèves reçoivent des cours en mathématiques, en sciences et en langues étrangères, tandis que les enseignants peuvent suivre des stages de formation et des cours de niveau supérieur. On utilise aussi la technologie comme nouvel outil d'enseignement aux handicapés.

Les différents districts sont la principale source de financement pour l'équipement acquis à des fins pédagogiques. De plus, les établissements scolaires qualifiés peuvent s'adresser au programme fédéral d'enseignement compensateur (Chapitre 1) et au programme fédéral Block Grant (Chapitre 2) pour acquérir du matériel et du logiciel. Au cours des récentes années, la collaboration entre les établissements locaux et le secteur privé pour acquérir de l'équipement a aussi augmenté, et les principales compagnies d'ordinateurs ont fait don aux écoles d'une quantité importante de matériel et de logiciel.

Dans le rapport "L'heure des résultats" (1985), l'Association nationale des Gouverneurs (NGA) a encouragé les Etats à jouer les activistes en ce qui concerne la promotion de la technologie éducative, et le financement s'est accru dans de nombreux Etats. Au Missouri, par exemple, la législature a imposé en 1987 une taxe sur les locations de cassettes vidéos dont les recettes servent à acquérir de l'équipement de

télécommunications, y compris des liaisons satellite, destiné à l'éducation. Ailleurs, les départements de l'Education des Etats ont encouragé à planifier, à mettre en oeuvre et à accélérer l'utilisation de la technologie au niveau local grâce à des subventions et à des programmes de formation. Cependant, l'Association nationale des conseils scolaires signalait en 1988 que bien que la plupart des districts scolaires aient créé des projets en vue d'appliquer la technologie, ceux-ci avaient un objectif trop étroit et manquaient d'éléments d'évaluation.

Alphabétisation

On estime que d'ici l'an 2000, un total de 20 à 30 millions d'adultes sur l'ensemble des travailleurs américains aura des problèmes graves de lecture, d'écriture et de calcul, et quand il s'agit de résoudre un problème, manquera de compétences obligatoires pour fonctionner efficacement au travail.

Définition

Parmi les importantes initiatives des années 80 figurent les tentatives faites pour évaluer correctement l'alphabétisation de la population des Etats-Unis. Le groupe d'Evaluation nationale des progrès de l'éducation (NAEP) dans sa dernière étude, "Carnet de notes dans le domaine de la lecture de 1971 à 1988", est parvenu aux conclusions suivantes: Les élèves de 9 et 17 ans lisaient nettement mieux en 1988 que leurs homologues de 1971; les élèves de 13 ans avaient un niveau de lecture seulement égal à ceux de 1971; pratiquement tous les élèves de 17 ans encore scolarisés peuvent effectuer une lecture simple et analytique, 86 pour cent peuvent chercher une information spécifique, relier les idées et généraliser, mais seulement 42 pour cent peuvent trouver, comprendre, résumer et expliquer une information relativement compliquée; et seulement 5 pour cent des jeunes de 17 ans peuvent faire la synthèse d'un matériel de lecture spécialisé et en tirer une information.

Les principales conclusions de l'Enquête sur l'alphabétisation des jeunes adultes, dans "Alphabétisation: Profils des jeunes adultes américains (1986)" ressemblaient à celles de la NAEP, et indiquaient que, bien que l'analphabétisme en tant que tel ne soit pas un problème dans la population adulte jeune, étant donné les besoins de la société actuelle, le niveau de l'alphabétisation néanmoins en est un. Un grand nombre de jeunes n'atteignent que le niveau moyen, et bien que l'immense majorité soit capable d'accomplir des tâches de routine ou peu compliquées, seule une proportion relativement faible est capable d'accomplir des tâches même modérément complexes.

De plus, les deux enquêtes ont relevé d'importantes différences raciales et ethniques. Par exemple, dans l'enquête sur l'alphabétisation des jeunes adultes, alors que 22 pour cent seulement des Blancs auraient du mal à rédiger une lettre pour signaler une erreur de facturation, 42 pour cent des Hispaniques et 60 pour cent des Noirs en auraient. D'autres enquêtes fédérales sont maintenant en cours, pour déterminer le niveau d'alphabétisation des adultes plus âgés, des candidats à un emploi, et des stagiaires de formation professionnelle.

Recherches sur la lutte contre l'illettrisme

En 1983, le ministère de l'Education des Etats-Unis a demandé à l'Académie nationale de l'Education de réunir une table ronde pour examiner et interpréter les résultats de la recherche et en faire la synthèse. Le rapport de la Commission sur la lecture, "Pour devenir un pays de lecteurs" (1985) a marqué la première synthèse de plus de 25 ans de recherche et d'érudition sur la compréhension de la langue, écrite pour un large public d'enseignants, de chercheurs, de politiciens et pour le grand public.

Un des résultats a été que beaucoup d'Etats ont entrepris des efforts sérieux pour améliorer l'enseignement de la lecture. Le Michigan, par exemple, a entrepris un important programme de développement des programmes et du personnel qui a intégré les résultats des recherches dans la pratique de la classe et a modifié son programme d'évaluation de la lecture. L'Illinois a créé un nouveau programme de test au niveau de l'Etat pour mieux refléter ce qu'on sait sur les mécanismes de la lecture.

Un autre résultat de ce rapport est le Projet national d'alphabétisation des adultes, qui a publié plusieurs rapports de recherche connexes en 1985. Ces rapports contiennent l'histoire et la description des programmes de base d'éducation pour les adultes, un ordre du jour pour la recherche et le développement en matière d'alphabétisation et un guide des projets rationnels d'alphabétisation. Le ministère de l'Education des Etats-Unis continue à financer la recherche dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de l'apprentissage.

Programmes d'alphabétisation

Les premiers programmes importants d'alphabétisation des adultes ont débuté dans les forces armées. Les programmes civils ont commencé avec la Loi sur le développement et la formation du personnel, la Loi sur l'égalité des chances économiques de 1964, et la Loi de 1966 sur l'éducation des adultes (AEA). Cette dernière aide les adultes défavorisés sur

le plan de l'éducation à acquérir des connaissances fondamentales, à terminer une éducation de niveau secondaire, et à obtenir une formation et une éducation qui leur permettra de trouver du travail, d'être productifs et responsables.

Au cours des récentes années, le financement destiné à ce programme est passé de 118 millions de dollars en 1987 à 151 millions en 1988, à 187 millions en 1989. Ces fonds distribués aux Etats suivant une formule précise financent les services distribués à plus de 3,2 millions de participants. Ce programme a pour cible les ouvriers, les sans-logis et les adultes ayant une connaissance limitée de l'anglais. L'AEA a été prorogée jusqu'en 1993; une journée nationale de l'alphabétisation a été instituée et une nouvelle législation a créé des programmes supplémentaires d'alphabétisation et de formation destinés aux adultes, aux termes des amendements de 1988 sur l'amélioration de l'enseignement élémentaire et secondaire, de la Loi de 1988 à portée générale sur le commerce et la compétitivité, et la Loi de 1988 sur le soutien aux familles.

Depuis 1983, l'Initiative du Ministère de l'Education pour l'alphabétisation des adultes a servi de coordinateur et a encouragé les partenariats public/privé, y compris l'appui au Conseil des entreprises pour une alphabétisation efficace, à la Coalition pour l'alphabétisation et au Conseil de la publicité (voir ci-dessous); cette initiative a également encouragé les élèves et les adultes à se porter volontaires comme tuteurs en alphabétisation, dans le cadre du programme Alphabétisation et employé fédéraux (FELT).

Des programmes d'alphabétisation à financement privé sont assurés par une multitude de groupes, y compris les églises, les entreprises, les syndicats, les groupes civiques et ethniques, les associations communautaires et de quartier, les musées et les galeries, et les groupes de parents d'élèves. Par exemple, deux groupes nationaux offrent des tuteurs bénévoles et du matériel pédagogique aux programmes d'alphabétisation privés - le "Laubach literacy Action" (30 000 tuteurs) et le "Literacy Volunteers of America" (15 000 tuteurs). Sous les auspices de l'Association américaine des bibliothèques, un groupe de 11 organisations nationales ont créé la Coalition pour l'alphabétisation qui a pour but de fournir l'information et les services aux niveaux local et national. Ils ont organisé, entre autres, une ligne d'urgence de l'alphabétisation.

En 1984, le Conseil des entreprises pour une alphabétisation efficace a été créé pour "encourager les entreprises à prendre conscience de l'illettrisme fonctionnel des adultes et à augmenter la participation des entreprises dans ce domaine." En

1985, l'American Broadcasting Company et le Public Broadcasting System ont lancé le "Project Literacy U.S." (PLUS) pour concentrer des émissions sur l'alphabétisation en conjonction avec le développement des services des collectivités locales. En 1989, Madame Bush, Première Dame des Etats-Unis, a établi une nouvelle fondation pour lutter contre l'analphabétisme, reflétant un intérêt qu'elle porte de longue date à ce problème. La Fondation Barbara Bush pour l'alphabétisation de la famille mettra l'accent sur les activités inter-générationnelles et se concentrera sur la famille comme clé de l'alphabétisation.

Les jeunes qui ne poursuivent pas leurs études et l'enseignement professionnel

Inquiétudes en matière d'emploi

Le rapport "Un pays en danger" recommande le programme des nouvelles matières fondamentales pour tous les élèves, et pas seulement ceux qui feraient des études supérieures. On s'accorde de plus en plus à reconnaître que tous les élèves du secondaire doivent posséder des connaissances de base, le raisonnement, les capacités d'analyse, et l'éventail de connaissances variées dont ils auront besoin dans le monde du travail moderne ainsi que dans d'autres aspects de leur vie.

En outre, on ressent de plus en plus le besoin d'améliorer l'éducation et les possibilités d'emploi pour les élèves qui entreront directement dans la vie active ou qui suivront des cours d'enseignement professionnel après le secondaire. L'attention envers ce groupe a dépassé les considérations de la préparation du secondaire pour se demander comment recycler les travailleurs suivant l'évolution technologique. Par exemple, la formation assurée par les employeurs a augmenté jusqu'à devenir un des coûts importants des affaires, en partie à cause des changements technologiques sur les lieux de travail, mais aussi à cause du besoin de remédier aux insuffisances de compétences de base chez les employés débutants.

Le Gouvernement fédéral joue un rôle important dans l'enseignement professionnel par l'entremise des programmes de subventions créés par la loi, surtout la Loi Carl D. Perkins sur l'enseignement professionnel (administrée par le Ministère de l'Education des Etats-Unis) et la Loi sur le partenariat en matière de formation professionnelle (administrée par le Ministère du Travail). La première loi, votée à l'origine en 1963, a créé une solide infrastructure d'enseignement professionnel technique et a encouragé les Etats et les

collectivités locales à injecter dans l'enseignement professionnel des ressources qui dépassent de loin l'obligation de contrepartie aux fonds fédéraux. En 1984, quand elle a été réautorisée, cette loi a instauré un pourcentage spécifique de fonds réservés afin d'encourager une meilleure qualité des programmes et d'aider les populations à besoins spéciaux à accéder à la formation. Les débats sur la réautorisation de cette loi se sont déroulés en 1989, mais aucune mesure n'a été prise jusqu'ici.

Etudes et Recommandations

Plusieurs rapports fondamentaux récemment parus critiquaient sévèrement la préparation actuelles des travailleurs. En attendant la prochaine réautorisation de la loi Perkins, le Ministère de l'Education des Etats-Unis a achevé en 1989 un rapport de plusieurs millions de dollars sur la situation de l'enseignement professionnel au niveau secondaire et post-secondaire. Un des résultats de cette Evaluation nationale de l'enseignement professionnel (NAVE) est que les élèves à risque ont moins de chances de bénéficier d'une formation qui aboutirait à de bons métiers ou à une formation postsecondaire. Comme les fonds réservés à la population à risque s'avèrent inefficaces, NAVE recommande qu'ils soient éliminés et réclame une transformation complète de la Loi.

Pour le secondaire, NAVE recommande ce qui suit: Intégrer les programmes académiques et techniques du secondaire; offrir aux élèves de l'enseignement professionnel une meilleure combinaison de formation spécialisée et d'acquisition de compétences transférables, puis placer les élèves dans des emplois satisfaisants; accélérer l'éducation des élèves à risque en leur offrant l'aide supplémentaire dont ils ont besoin pour réussir dans les cours d'enseignement professionnel difficiles; prendre des mesures en vue d'améliorer les liens entre la formation secondaire et postsecondaire; et créer des indicateurs de performance au niveau de l'Etat afin de mesurer la réussite de l'enseignement professionnel pour différentes populations d'élèves.

Au niveau postsecondaire, NAVE a constaté que les taux d'achèvement des programmes sont faibles, surtout pour les minorités, et qu'il n'y pas assez d'orientation pour aider les élèves à choisir un programme d'études convenable. En vue de corriger cette situation, NAVE a proposé d'instituer un système d'incitations financières pour récompenser les établissements qui obtiennent de bons résultats.

En 1988, le Conseil des principaux responsables scolaires au niveau des Etats (CCSSO) a publié une prise de position qui va jusqu'à renoncer au terme d'"apprentissage" en faveur d'"enseignement technique" afin de refléter la nécessité de faire correspondre les programmes d'éducation aux exigences des technologies nouvelles ou en voie de développement. Il a aussi encouragé la création d'un programme qui intégrerait les connaissances acquises en classe, les connaissances théoriques au niveau supérieur, et les compétences employables. Enfin, le CCSSO demande une meilleure concordance de la Loi Perkins avec la Loi sur l'appui aux familles de 1988, la Loi sur le partenariat en matière de formation (JTPA), et d'autres programmes fédéraux, d'Etat et locaux orientés vers la préparation et l'entretien des compétences des travailleurs.

L'étude "La moitié oubliée: les jeunes qui ne font pas d'études universitaires en Amérique" (1988), de la Fondation William T. Grant, examine la situation d'environ la moitié des jeunes de notre pays qui ne font pas d'études supérieures. Suivant la Fondation, ce groupe ne bénéficie pas des nombreux programmes financiers disponibles pour les étudiants et se trouve en net désavantage dans un monde du travail de plus en plus technique. Cette étude a déterminé qu'en 1986 tous les jeunes hommes de 20 à 24 ans qui avaient un diplôme de fin d'études et un emploi gagnaient 28 pour cent de moins en dollars constants que leurs homologues en 1973, et que la baisse de revenus était de 44 pour cent pour les Noirs.

Les recommandations de la Fondation Grant s'adressent à tous les stades des besoins, à commencer par un projet de financement supplémentaire pour les programmes établis dans les établissements scolaires (comme Head Start et Chapter 1) et ceux qui fournissent des petits-déjeuners et des déjeuners à prix réduits pour les enfants démunis. Elles continuent par un ensemble de programmes et d'approche qui encourageraient les liens entre l'école et le travail comme l'apprentissage, les stages, et les centres d'information de carrière. Ces liens ont pour objectif de motiver les élèves à réussir en classe en les aidant à voir le rapport entre ce qu'ils étudient et leur travail et salaire à l'avenir.

Pour les jeunes sortis de l'école, les recommandations pour améliorer le sort de la "moitié oubliée" sont les suivantes: développer la Loi sur le Partenariat en matière de formation (JTPA, voir plus haut) et le Job Corps (une des autorisations du JTPA) qui sert ceux qui sont extrêmement désavantagés dans des centres résidentiels dans tout le pays; incorporer une formation académique à tous les programmes de formation à l'emploi; et offrir à ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures un accès égal à la formation, en intégrant par exemple l'éducation et la

formation dans les avantages sociaux. Pour l'exercice 1988, les crédits ouverts par le JTPA, y compris plusieurs dispositions mineures non abordées ici, ont totalisé près de 3,8 milliards de dollars. Environ 2,5 millions de participants ont bénéficié de ces services.

La nouvelle législation probablement la plus importante affectant le secteur orienté vers le travail durant cette période a été la Loi de 1988 sur le soutien aux familles (mentionnée plus haut dans la section "Education de la première enfance" du présent chapitre). Cette loi de réforme des prestations sociales prévoit la création par les Etats de divers programmes d'emploi, d'éducation et de formation pour ceux qui bénéficient de la Loi sur l'aide aux familles avec enfants à charge (AFDC), afin d'éviter qu'ils dépendent à long terme des services de protection sociale. Les autorisations doivent augmenter chaque année jusqu'à 1,4 milliard de dollars pendant l'exercice 1993. Au niveau des Etats, diverses expériences sont en cours, neuf Etats ayant adopté ce qu'on appelle un programme "tech-prep" qui lie les deux dernières années du secondaire et 2 ans de postsecondaire dans un établissement universitaire de cycle court.

Accès à l'Education supérieure

Aide aux étudiants et droits de scolarité payés à l'avance

Le Gouvernement fédéral met à la disposition des étudiants une aide qui est ciblée vers les plus défavorisés. En 1989, près de 9 millions de dollars ont été alloués pour de nombreuses bourses et prêts variés aux étudiants. Une aide beaucoup plus considérable, 18 millions de dollars, est en réalité disponible pour les étudiants; elle provient d'un capital et de fonds renouvelables, ainsi que de fonds complémentaires qui viennent des institutions et des Etats. Comme les débats sur la réautorisation par le Congrès de la Loi sur l'éducation supérieure doivent avoir lieu en 1991, on assiste à de vives discussions sur la manière la plus efficace d'utiliser les dollars de l'aide aux étudiants; la critique des lois et règlement actuels est centrée sur l'utilisation croissante des programmes d'aide par les écoles professionnelles privées, dont les étudiants ont un taux élevé de défauts de remboursement de prêts.

Un programme récemment adopté au niveau de l'Etat pour aider les étudiants à accéder à l'université s'appelle "scolarité payée à l'avance". Suivant l'enquête de la Commission de l'éducation des Etats, au moins 28 Etats ont maintenant des

programmes en vigueur ou en projet qui encouragent à l'épargne à long terme aux fins d'études universitaires. Cependant, trois Etats seulement sur les 11 qui ont approuvé de tels programmes (la Floride, le Michigan et le Wyoming) ont un programme en cours d'application. La plupart émettent des obligations exemptées d'impôts, mais certains autorisent les parents ou les bienfaiteurs à payer la scolarité plusieurs années avant que l'étudiant ne soit prêt à faire ses études et leur garantissent ensuite que ces paiements couvriront les frais de scolarité, quelle qu'en soit l'augmentation. Le Michigan, qui a instauré en 1986 le premier projet de scolarité payée à l'avance, sous l'égide du gouvernement, a vendu plus de 45 000 contrats la première année. Au niveau fédéral, à partir de janvier 1990, l'impôt fédéral sur certaines obligations du Trésor des Etats-Unis sera remis dans le cas de certains parents qui en utilisent le montant pour les frais de scolarité, le montant de la déduction variant suivant les revenus.

Participation des minorités à l'éducation supérieure

Le Rapport de 1989 de la NGA a noté que des mesures sont prises pour améliorer la participation et le taux d'achèvement des études des étudiants appartenant aux minorités, un domaine dans lequel existe un grave problème à l'échelon national. Une étude du Conseil américain de l'Education, "Tendance des campus", (1988), déclare que bien qu'il y ait eu depuis 1980 une augmentation des inscriptions dans 54 pour cent des établissements universitaires, seul un établissement sur quatre a vu augmenter ses effectifs d'étudiants noirs, hispaniques ou asiatiques.

De plus, beaucoup d'étudiants appartenant à des minorités et qui vont à l'université n'obtiennent pas de diplôme. Alors que les Noirs représentaient 9,2 pour cent de la population du premier cycle, ils n'ont obtenu que 5,7 pour cent des licences décernées en 1987; et les Hispaniques, représentant 5,3 pour cent, n'ont obtenu que 2,7 pour cent des diplômes du premier cycle.

De nombreux établissements universitaires ont des programmes actifs de recrutement d'étudiants et d'enseignants des minorités, et les groupes et fondations universitaires participent à ces efforts. Citons les exemples suivants: la Fondation General Electric a fait don de 35 millions de dollars et de centaines d'heures de travail en vue d'augmenter le nombre des étudiants et des enseignants appartenant aux minorités; l'American Council on Education (en coopération avec d'autres groupes) a parrainé plusieurs conférences sur l'augmentation de la participation des minorités; et la Fondation Mellon a fait don de 2,6 millions de dollars au "Negro College Fund" pour deux programmes destinés à augmenter le nombre d'enseignants appartenant à des minorités dans les arts et les sciences.

Les universités de tradition noire

Les universités noires ne comptent que 17 pour cent des étudiants noirs des Etats-Unis, et leurs effectifs ont décliné au cours des dix dernières années; Cependant, le "United Negro College Fund" (Fonds uni des universités noires), un groupement représentant 42 établissements noirs privés, a signalé que les deux-tiers de ces établissements ont vu augmenter leur effectifs en 1988-89. Le New York Times Magazine a également découvert qu'un plus grand nombre de jeunes Noirs doués commencent maintenant à choisir les meilleures de ces universités au lieu des universités de prestige, mais ils continuent à lutter pour un financement suffisant.

Pour aider à répondre à cette difficulté, le Gouvernement fédéral offre son appui à 106 établissements et universités de tradition noire, que beaucoup d'étudiants noirs préfèrent fréquenter. Le financement destiné à ces institutions a atteint 174 millions de dollars en 1989, une augmentation de 22 millions par rapport à l'année précédente. On voit d'après cette augmentation que l'Administration continue à s'engager à renforcer les institutions qui offrent un accès à l'éducation supérieure et donnent leur chance aux minorités et aux étudiants économiquement désavantagés; une des initiatives proposées par le Président Bush dans le cadre de la Loi sur l'excellence en éducation (résumée plus haut dans la 1ère partie) consiste à allouer 10 millions de dollars pour l'exercice 1990 à titre de complément des contributions versées aux universités noires, dont les dotations restent très en arrière par rapport aux autres établissements supérieurs.

Certaines entreprises et fondations offrent aussi leur aide sous diverses formes. Par exemple, la Fondation Charles A. Dana a récemment lancé, en collaboration avec cinq universités noires et Duke University, un Programme d'aide de 2,8 millions de dollars qui aidera 150 étudiants noirs exceptionnels de premier cycle à terminer leurs études du premier et du deuxième cycle sans accumuler de lourdes dettes.

POUR UNE MEILLEURE EDUCATION

Le rapport "Un pays en danger" a qualifié de médiocre l'enseignement offert aux Etats-Unis et a réclamé le retour à l'excellence en matière de cours offerts, de perspectives et de résultats obtenus. La réponse initiale à ce défi a été si enthousiaste que le Ministère de l'Education des Etats-Unis a publié une suite à ce rapport seulement un an après. Dans "Un

réaction et la gamme extraordinaire d'initiatives qui ont été lancées, surtout au niveau de chaque Etat. La présente section continue dans un même ordre d'idées, en faisant le point sur l'augmentation des matières obligatoires pour les élèves et sur les autres réformes introduites depuis 1983 pour améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux.

Programmes et matières obligatoires pour le diplôme

Le rapport "Un pays en danger" affirmait que les programmes du secondaire étaient devenus "homogénéisés, dilués, et diffus au point qu'ils n'ont plus d'objectif central." Il déclarait que 25 pour cent des unités de valeur obtenues par les élèves du tronc commun appartiennent à l'éducation physique et à un groupe incohérent de cours de perfectionnement et d'amélioration personnelle du type "préparation à la vie adulte et au mariage." Le rapport insistait pour que tous les élèves du secondaire suivent un programme solide d'études générales qui comporterait de "nouvelles matières fondamentales", à savoir, 4 ans d'anglais, 3 ans de mathématiques, de sciences, et de sciences humaines, et un semestre d'informatique; les élèves qui voulaient faire des études supérieures devraient ajouter 2 ans d'une langue étrangère

Le relèvement des normes du programme est devenu le type de modification des politiques le plus populaire dans les initiatives de réforme de chaque Etat. Un total de 45 Etats ont modifié les conditions d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires en augmentant le nombre des unités de valeur ainsi que celui des cours de type classique; Les additions ont été effectuées surtout dans les sciences et les mathématiques, où il y avait très peu de cours obligatoires: 42 Etats ont augmenté le nombre des cours obligatoires en sciences ou en mathématiques ou les deux. A l'heure actuelle, 11 Etats exigent les 3 ans de mathématiques recommandés par le rapport, et 31 Etats exigent 2 ans. Même avec ces augmentations, la majorité des Etats (30) n'exigent que 2 ans de science pour le diplôme et 3 seulement atteignent le niveau de 3 ans recommandé.

De plus, 25 Etats ont augmenté le nombre obligatoire d'années en sciences humaines, le plus souvent au niveau recommandé, si bien qu'un total de 24 Etats demandent 3 ans pour le diplôme de fin d'études. Douze Etats ont augmenté le nombre obligatoire d'années en anglais, généralement en le faisant passer de 3 à 4 ans. Au total, 34 Etats exigent les 4 ans recommandés dans le cadre des Nouvelles matières fondamentales.

Afin de marquer le cinquième anniversaire du rapport "Un pays en danger", le Ministère de l'Education des Etats-Unis a préparé un rapport intitulé: "L'éducation américaine: les clés de la réussite (1988)". Ce rapport comprenait les résultats d'une étude de relevés de notes du secondaire qui comparait les cours suivis en 1982 et en 1987. Les résultats reflètent l'effet du renforcement des matières obligatoires sur le choix de cours suivis par les élèves. Par exemple, en 1982, moins de 2 pour cent seulement des diplômés du secondaire avaient suivi ce qui aurait constitué le programme "Nouvelles matières fondamentales", par rapport à 12,7 pour cent des élèves sortis en 1987. En omettant les langues étrangères et l'informatique, l'analyse aboutit aux chiffres de 13,4 pour cent et 30 pour cent pour les années respectives.

L'enquête a aussi fait ressortir que la migration passée vers les cours "généraux" s'est renversée. La proportion d'élèves qui les suivent est tombée de 35 pour cent en 1982 à 17 pour cent en 1987. De plus, les inscriptions ont considérablement augmenté en histoire, en instruction civique, en mathématiques, en biologie et en chimie. Par exemple, les élèves de 1987 ont suivi en moyenne un semestre de mathématiques de plus que leurs homologues de 1982. Même les inscriptions en mathématiques avancées ont augmenté d'un tiers.

La tendance actuelle, telle qu'elle s'exprime dans les recommandations des éducateurs et de leurs associations, est de répondre au besoin pressant qui existe non seulement pour un enseignement plus poussé et de meilleure qualité en sciences et en mathématiques, mais aussi en histoire et en géographie, de façon à ce que les diplômés du secondaire soient non seulement techniquement préparés pour le monde du travail, mais soient aussi prêts à vivre et à être compétitifs dans un monde où la connaissance des autres pays devient de plus en plus nécessaire.

Examens

Au cours des 6 dernières années, le nombre d'examens obligatoires dans l'enseignement élémentaire et secondaire a augmenté, et de nombreux éducateurs ont vivement recommandé de modifier les méthodes d'examen. Le mouvement en faveur de la "responsabilité" (abordé plus en détails dans le chapitre "Financement de la réforme") insiste sur des preuves évidentes d'une amélioration de l'éducation en échange des fonds supplémentaires accordés aux établissements. Les résultats des examens sont interprétés comme ces preuves. De nombreux Etats réclament maintenant des examens plus nombreux à tous les

niveaux, surtout ce qu'on appelle les "examens de sortie", qui ont pour but de découvrir si les élèves ont ou non assimilé la lecture et le calcul de base qui seront de plus en plus exigés pour trouver du travail.

Au cours des ans, les examens normalisés et autres, dans beaucoup d'établissements sont devenus en grande partie des examens à choix multiple, dans lesquels l'élève doit simplement cocher la réponse correcte, sans avoir à rédiger aucune réponse. Beaucoup d'éducateurs trouvent ces tests insuffisants, parce qu'un élève peut réussir à l'examen sans être capable de rédiger ou de calculer. Plusieurs associations d'éducation (y compris l'association nationale des conseils scolaires, la Fondation Carnegie pour les progrès de l'enseignement et la Fédération américaine des enseignants) ont recommandé qu'on évalue et qu'on améliore les examens en utilisant davantage d'autres méthodes pour évaluer les élèves, en insistant sur les moyens qui permettent de tester les résultats en rédaction, en réflexion, et en expression orale, ce qu'on appelle "évaluation de la compétence".

On prend actuellement des mesures pour améliorer les méthodes d'examen. Suivant l'"Evaluation nationale des progrès en éducation", environ un tiers de l'évaluation de 1990 comprendra des questions de mathématiques visant à déterminer le niveau de compétence dans l'usage des calculateurs scientifiques, des questions ouvertes de mathématiques et de lecture et des questions de science en réponse auxquelles les élèves devront dessiner des graphiques ou rédiger des paragraphes. Elle mesurera aussi les compétences de rédaction des élèves sur la base d'un "dossier" constitué d'éléments déjà réalisés par les élèves, méthode qui, depuis peu de temps, est largement recommandée. Les examens traditionnels d'entrée à l'université, (le "Scholastic Aptitude Test" et l'"American College Testing Program") sont tous deux en cours de révision afin de les faire porter sur une gamme plus large de connaissances des mathématiques et plus de compétences en lecture et en rédaction.

Durée de la journée scolaire

Le rapport "un pays en danger" soulignait que le taux d'absentéisme scolaire est élevé et que trop peu de temps est consacré à étudier pendant les heures de présence. En 1981, le taux de présence était de 93.7 pour cent; en 1985, la dernière année pour laquelle on dispose de données, il était passé à 94,4 pour cent. Ce rapport s'inquiétait aussi du fait que la journée scolaire-type ne dure que 6 heures et que l'année

scolaire varie de 175 à 180 jours. Observant que les élèves du secondaire dans de nombreux pays industrialisés passent 8 heures par jour à l'école et ont 220 jours d'école par an, le rapport recommande d'adopter aux Etats-Unis une journée scolaire de 7 heures et une année scolaire de 200 à 220 jours.

Ces recommandations n'ont pas été largement adoptées, partiellement au moins à cause des syndicats d'enseignants qui s'opposaient vigoureusement à toute modification de leur contrat de 10 mois. Des propositions visant à augmenter la journée scolaire ou l'année scolaire ont été examinées dans 37 Etats mais adoptées dans 9 Etats seulement, et ceux-ci n'ont porté l'année qu'à la durée habituelle de 180 jours. Seuls 5 Etats ont allongé la journée scolaire, d'une demi-heure seulement, soit 6h1/2.

La notion de choix

La question de savoir si les parents ont le droit de choisir l'établissement élémentaire ou secondaire de leurs enfants se situe au centre du mouvement de réforme de l'éducation aux Etats-Unis. Il ne s'agit pas autant d'augmenter la possibilité de choix dans l'éducation américaine, que du fait que ce choix soit encore, paradoxalement, si limité dans un pays où les gens ont tant de choix dans les autres domaines. Dans la plupart des collectivités, les enfants sont encore régulièrement envoyés par leur administration locale à l'établissement le plus proche de chez eux. Si cet établissement est de niveau faible, est dangereux, ou ne convient pas à un élève, les parents ont peu de recours dans le système scolaire public.

Cependant, le vent commence lentement à tourner: Les mêmes revendications de meilleures chances éducatives qui ont poussé au mouvement de réforme vers "l'excellence" existent toujours aujourd'hui et sont de plus en plus centrées sur le choix des parents en matière d'éducation. La question posée n'est plus "devrions-nous avoir un choix?", mais "quel choix devrions-nous avoir?" Ce changement se dégage de l'enquête Gallup de 1987 suivant laquelle 81% des personnes interrogées croyaient qu'elles devraient avoir le droit de choisir les écoles locales de leurs enfants. Au moins 25 Etats ont déjà pris des mesures, ou envisagent d'en prendre, pour permettre un choix destiné à donner le pouvoir aux parents, à garantir la qualité de l'enseignement, et améliorer les chances des jeunes.

Situation actuelle

Le choix en matière d'éducation n'est pas nouveau aux Etats-Unis. En théorie, les parents ont toujours été autorisés à choisir l'école de leurs enfants, mais en pratique nombre

d'entre eux, pour des raisons financières, n'ont pas pu choisir des institutions privées ou déménager dans des quartiers plus riches. Depuis le début des années 70, de nombreux districts ont donné aux parents une certaine latitude dans le choix de l'école publique pour leur enfant, afin d'encourager des nombres représentatifs de Noirs et de Blancs à inscrire leurs enfants dans un même établissement, augmentant ainsi la déségrégation sans l'appliquer de force et sans transporter les élèves dans un autre district scolaire.

Au cours des dernières années, on a instauré des programmes qui permettent à un plus grand nombre de parents à faible revenu de bénéficier des mêmes options que celles qui étaient auparavant réservées uniquement aux parents plus aisés. Citons comme exemple de cette tendance l'école "pilote", ("magnet-school") où des jeunes venant de quartiers et de milieux très différents se retrouvent dans un même établissement à cause d'intérêts ou de besoin communs. En général, ces écoles de haute qualité se spécialisent dans un domaine particulier, comme l'art ou les sciences, afin d'attirer une population scolaire intégrée venant de tout le district.

Les plans que beaucoup d'Etats ont adoptés ou envisagent d'adopter pour élargir le choix des écoles publiques se divisent généralement en trois catégories permettant aux élèves ce qui suit: choisir n'importe quel établissement dans leur district (choix intradistrict); choisir un établissement en dehors des limites de leur district (choix interdistrict); et suivre des cours postsecondaires, aux frais de l'Etat, pendant qu'ils sont encore dans le secondaire (options postsecondaires). Le Minnesota est un Etat qui offre les trois possibilités. Dans le choix interdistrict, les fonds de l'Etat suivent généralement les élèves dans le district ou l'établissement qu'ils fréquentent. Cela diminue l'opposition du district d'origine, mais, si la part de l'Etat est inférieure au coût de l'éducation d'un élève qui arrive dans un établissement, cela peut avoir un effet dissuasif sur les districts d'accueil qui souhaiteraient participer au programme.

Les programmes de choix sans doute les plus connus sont ceux du Minnesota et d'East Harlem, New York. Le premier a permis de créer ce qui est devenu le système de choix d'école publique le plus complet des Etats-Unis, et ses caractéristiques sont reprises dans d'autres endroits. Introduit progressivement depuis 1985, le programme permet aux étudiants de choisir entre des établissements de leur district ou en dehors de leur district (des restrictions s'appliquant quand le choix interrompt la déségrégation). Les élèves des deux dernières années du secondaire sont aussi autorisés à suivre des cours postsecondaires aux frais de l'Etat. Ces unités comptent pour

le diplôme de fin d'études et quand les élèves ont fini leur études secondaires, ils peuvent aussi demander aux établissements postsecondaires de reconnaître ces unités de valeurs. Dans chacune des trois options du programme de choix du Minnesota, l'allocation de l'Etat suit les élèves.

A East Harlem, 50 établissements centrés sur une discipline, allant de la "José Feliciano School for the Performing Arts" (pour les arts) à l'"Isaac Newton School for Science and Mathematics" (sciences et mathématiques) ont attiré dans ce district scolaire beaucoup d'élèves de la classe moyenne qui vivent en dehors de ce quartier pauvre.

Les débats et les activités se concentrent surtout à présent sur les moyens de garantir à tous les parents une information suffisante pour prendre des décisions éclairées sur l'éducation de leur enfants, surtout dans le cas des parents démunis; de créer des politiques de répartition de la carte scolaire qui soient justes, bien comprises, et judicieuses au point de vue légal; et d'essayer de mettre au point une politique des transports scolaires qui soit juste pour les parents à faible revenu, qui manquent de ressources pour assurer par leurs propres moyens le transport de leur enfants à l'école. La plupart des districts ayant des programmes de choix paient pour le transport des enfants dans tout établissement de leur choix dans leur propre district. Cependant, dans les Etats où les élèves peuvent franchir les limites du district, ils doivent généralement prendre leurs propres dispositions pour le transport jusqu'à la bordure du district où se trouve leur nouvel établissement, et certains des districts d'accueil, mais pas tous, fournissent le transport à partir de cette bordure.

On considère aussi de plus en plus la possibilité de permettre aux parents de choisir dans une vaste gamme d'établissements, y compris les établissements privés. Les sondages indiquent que les familles des minorités en particulier appuient vigoureusement cette possibilité. Au Wisconsin, un plan permettant aux familles à faible revenu d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées laïques a reçu le soutien d'un Représentant au Congrès des quartiers pauvres et aussi du Gouverneur. Dans d'autres Etats, on a proposé la délivrance de bons ou des dégrèvement fiscaux pour frais de scolarité, mais rien n'a encore été adopté.

Encouragement au niveau fédéral

Le Président Bush et M. Cavazos, le ministre de l'Education, ont fait du choix en matière d'éducation une priorité pour leur Administration, comme c'était le cas pour

l'Administration précédente. Au Sommet national de l'éducation, le Président Bush a formulé le vœu qu'"un jour le choix de l'établissement soit la norme et non l'exception." Il a aussi juré de fournir toute l'aide possible, financière et autre - aux Etats et aux districts qui souhaiteraient expérimenter en adoptant d'autres projets de choix ou d'autres réformes importantes." Vers la fin de 1989, dans un message adressé aux rencontres de stratégie régionale parrainées par le Ministère de l'Education des Etats-Unis, le Président a déclaré: "Le choix et une gestion basée dans les établissements sont nécessaires parce qu'ils donneront à nos éducateurs et à nos conseils d'administration la liberté de créer des établissements améliorés et distinctifs ... Nous vous demandons de passer le message à chaque législature d'Etat, chaque conseil, chaque réunion de parents d'élèves, et surtout, à chaque parent. Nous faisons du choix la pierre angulaire de la réforme de l'enseignement. Ainsi, nous obtiendrons de nouveau de bons résultats de l'éducation américaine."

Le Ministère de l'Education des Etats-Unis a aussi décidé que les programmes permettant le choix d'un établissement pourraient bénéficier des subventions prévues par le Fonds du Ministre de l'Education pour l'innovation en éducation; il a amorcé une évaluation de 3 ans du plan de choix du Minnesota, lancé une évaluation nationale des écoles-pilotes, publié plusieurs brochures sur le choix de l'établissement, et a réuni un groupe d'enseignants spécialisés sur cette question qui pourraient offrir leur avis à ceux qui créent de tels programmes.

Le Ministère de L'Education des Etats-Unis offre déjà des subventions destinées aux écoles-pilotes dans les districts qui entreprennent une déségrégation volontaire ou ordonnée par les tribunaux. L'Administration a proposé d'étendre le programme d'écoles-pilotes à des établissements qui ne relèvent pas du plan de déségrégation obligatoire.

L'enseignement et les valeurs morales

Le problème des valeurs morales

Les élèves des écoles publiques américaines ont des racines dans de nombreux pays étrangers et adhèrent à de nombreuses religions différentes. Bien que l'enseignement de la morale et de l'éthique aient autrefois fait partie des programmes scolaires, cela a toujours posé un problème délicat étant donné la séparation de l'Eglise et de l'Etat fondée sur la

Constitution. Au début des années 1960, la Cour Suprême a rendu des décisions importantes qui interdisaient aux Etats de sanctionner la prière dans les écoles publiques. et dans les années 1960 et 1970, à mesure que les élèves provenaient d'une population d'une diversité croissante, le souci concernant la constitutionnalité de l'enseignement religieux dans les écoles publiques s'est accru. Les administrateurs scolaires se sont tournés vers les parents, les collectivités, et les lieux de culte pour une orientation morale, alors que les écoles essayaient d'appliquer des programmes qui ne seraient pas marqués par certaines valeurs.

Cependant, au cours des six dernières années, des faits comme la violence, l'usage de la drogue, et les naissances illégitimes ont indiqué une décadence morale dans les écoles et dans la société dans son ensemble, ce qui a poussé le public à réclamer une éducation morale dans les écoles. Dès 1984, un sondage Gallup révélait que les Américains attendaient deux choses de leur écoles, qu'elles enseignent à leurs enfants à parler et à écrire correctement et qu'elles les aident à acquérir des normes solides du bien et du mal. Mais, en même temps, ce sondage donnait une mauvaise note aux écoles pour leurs résultats d'ensemble, suggérant que cette attente n'était pas remplie.

La promotion de l'éducation morale

Comme dans tous les aspects du mouvement de réforme, les tentatives faites pour remédier au problème des valeurs morales sont venues de toutes les directions. William J. Bennett, alors Ministre de l'Education, a directement posé le problème quand, en 1985, il a insisté sur la nécessité d'enseigner "les 3 C -, contenu, caractère et choix" et a défini un groupe de normes généralement admises en matière de conduite personnelle et de croyances. En examinant comment ces valeurs pourraient être enseignées à l'école, M. Bennett a conseillé que les enseignants et les administrateurs servent les premiers de modèles, et a recommandé de trouver des sujets de leçon dans les classiques de la littérature et de l'histoire.

En exerçant son autorité dans ce domaine, le Ministère de l'Education des Etats-Unis a parrainé en 1987 une petite conférence sur l'éducation morale pour examiner la gamme des pratiques et des problèmes qui sont au coeur de l'éducation morale et de la formation de la personne morale. Les idées et recommandations de cette conférence ont été publiées dans la brochure "Education morale et caractère".

Les dirigeants d'un certain nombre d'Etats encouragent aussi activement l'enseignement des valeurs. Par exemple, en

1988, le Conseil d'Education de Hawaï a réclamé un programme d'ensemble pour la formation morale dans toutes les classes. L'année suivante, le Conseil de l'Education du New Hampshire a annoncé qu'il projetait de créer un programme pour enseigner l'éthique et les valeurs dans les écoles publiques de tout l'Etat. Dans le New Jersey, le gouverneur a publié un plan d'enseignement volontaire des valeurs fondamentales: la responsabilité civique, le respect de soi-même. Le gouverneur du Rhode Island, de concert avec le Conseil de l'éducation supérieure de l'Etat, a lié les élèves à risque et la formation du caractère dans une récente proposition qui visait à offrir une aide scolaire et une aide financière pour les études supérieures, à condition que les élèves et leur parents acceptent de respecter la loi, d'éviter les drogues, de travailler avec leur mentors et leurs tuteurs, de communiquer leurs notes à des représentants de l'Etat, et de donner le bon exemple dans leur quartier.

Au niveau local, la Commission du District de Columbia sur les Objectifs centrés sur des valeurs a recommandé en 1988 que les élèves du premier et du deuxième cycles du secondaire soient tenus de faire du bénévolat au service de la communauté et que tous les employés d'un établissement participent à la formation morale. Les instituteurs de l'enseignement élémentaire de Baltimore, Maryland, ont accepté d'ajouter 20 minutes à leur journée scolaire afin d'y inclure la formation du caractère. Et les écoles élémentaires de Chicago ont récemment lancé un projet-pilote pour faire l'essai d'un programme de formation du caractère basé sur les valeurs communes aux grandes cultures du monde.

Au cours des récentes années, des groupes d'éducation ont mis au point des programmes pour leur membres. Par exemple, la Fédération américaine des enseignants a demandé une réforme dans l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique et a offert un guide sur l'"éducation pour la démocratie". L'Association nationale des conseils scolaires (NSBA) a publié une brochure intitulée "Comment former le caractère dans les écoles publiques: stratégies pour réussir", qui décrit plusieurs districts scolaires qui ont mis en oeuvre avec succès des programmes de formation du caractère. L'Association pour la supervision et la mise au point des programmes, dans la brochure "L'éducation morale dans la vie scolaire" (1988), a vu dans le fait que la culture américaine est incapable de transmettre ses valeurs la source des problèmes actuels de la jeunesse d'aujourd'hui, et a déclaré que l'école a la responsabilité de "contribuer au développement de personnes moralement adultes qui, à leur tour, aideront à garantir l'existence d'une société juste et compatissante.

Comment encourager les programmes de bénévolat

En rapport étroit avec la formation morale, de nombreux efforts sont faits à tous les niveaux pour encourager les élèves à donner de leurs talents et de leur temps pour aider les autres. Plusieurs projets de service national ont été présentés au Congrès ces dernières années; sous diverses formes, ils demanderaient à un élève de se mettre au service de la collectivité en échange d'une aide pour ses études, ou établiraient un corps de service civil national; le Président Bush a annoncé en juin 1989 l'initiative "Youth Engaged in Service" (YES) (La Jeunesse engagée dans le service); le ministère de l'Education a offert une subvention sur concours pour développer et renforcer les activités bénévoles organisées dans les écoles; une coalition de compagnies de radio-télévision à l'échelon national et d'organisations de service et d'éducation de la jeunesse ont entrepris une campagne pour encourager les spectateurs à appeler un des centres nationaux de bénévoles pour offrir leurs services; et certains Etats, dont le Michigan, le Connecticut et le New Jersey, ont créé des programmes de service pour les étudiants, ou projettent de le faire.

Enseignement supérieur

Bien que le mouvement de réforme ait été lancé par un rapport sur l'éducation secondaire, ce mouvement s'est bientôt étendu au niveau du primaire et même de la maternelle, comme il a été noté plus haut. L'enseignement supérieur a également été touché, en termes non seulement de facilitation de l'accès mais aussi de responsabilité et de programmes.

Responsabilité

En 1985 le rapport "Time for Results" ("L'heure des résultats") de l'Association nationale des Gouverneurs (NGA) avait inclus "la qualité universitaire" dans les sept domaines désignés pour une réforme urgente. Ce rapport demandait que chaque établissement d'enseignement supérieur définisse sa mission, utilise des mesures multiples pour évaluer ce que les étudiants de premier cycle avaient appris, et prennent des mesures pour garantir l'accès aux études supérieures aux étudiants venant de tous les milieux socio-économiques (voir plus haut). Dans son second rapport de 1989, "Résultats dans le domaine de l'éducation", la NGA déclare que des progrès importants sont réellement accomplis en matière d'évaluation et de responsabilité.

Les programmes

Alors que de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont relevé leurs critères d'admission, un débat s'est déroulé au sujet des cours obligatoires pour obtenir une licence ("bachelor's degree"). Un rapport de 1989 appuyé par le Fonds national pour les humanités (NEH), le ministère de l'Education des Etats-Unis et la Fondation nationale des sciences a montré que, malgré 5 ans de réforme des programmes, quelques établissements seulement imposent des cours obligatoires en lettres. Par exemple, 38 pour cent n'obligent pas à suivre un cours d'histoire, 77 pour cent ne rendent pas obligatoire un cours de langue étrangère, 45 pour cent, un cours en littérature anglaise ou américaine, et 62 pour cent, un cours de philosophie.

A la suite de ces constatations, le NEH a proposé un programme de base pour tous les étudiants du premier cycle, qui comprendrait des cours de civilisation occidentale, de mathématiques, de sciences, de langue étrangère et de sciences humaines. Certains réformateurs critiquent pourtant particulièrement l'accent mis sur la civilisation occidentale, et réclament qu'on ajoute à ce programme de base des cours sur les groupes ethniques et les femmes ainsi que sur la pensée des cultures non-occidentales.

Choix de carrière

Un autre besoin pressant, surtout étant donné les efforts des Etats-Unis pour rester compétitifs dans le domaine économique, est d'intéresser un plus grand nombre d'étudiants à faire carrière dans les sciences, les mathématiques et la technologie. Le rapport "Formule pour une réforme", préparé en 1989 par l'Association américaine des établissements universitaires d'Etat, a estimé que, si le pays veut avoir assez de scientifiques en l'an 2000, il faut augmenter considérablement le financement fédéral des programmes de premier cycle. Les inscriptions en première année d'ingénierie ont baissé pendant 5 années consécutives, pour remonter légèrement en 1988-89.

De nombreux groupes s'efforcent d'augmenter les inscriptions en science et en technologie, particulièrement celles des minorités et des femmes, dont les groupes sont gravement sous-représentés dans ces domaines et dont la participation sera nécessaire pour répondre aux besoins du siècle prochain. Un rapport récent du Groupe spécial sur les femmes, les minorités et les handicapés dans les sciences et la technologie a signalé que les universités américaines devront diplômer 2 fois plus de femmes, 5 fois plus de Noirs, et 7 fois

plus d'Hispaniques en science et dans les carrières d'ingénieurs, pour combler les vides qu'on prévoit au 21ème siècle.

Le Gouvernement fédéral prend aussi des mesures dans ce domaine. Donnant suite aux ordres du Président Bush et aux recommandations d'une table ronde organisée par le Congrès, les organismes fédéraux qui s'occupent de recherche et de développement élargissent leurs programmes d'éducation et s'efforcent d'intéresser davantage d'étudiants aux carrières scientifiques et techniques. La législation proposée par le Président Bush créerait aussi un Programme national, sur concours, de spécialistes scientifiques, qui accorderait des bourses de 4 ans, allant jusqu'à 10 000 dollars par an, aux élèves du secondaire lauréats des concours spéciaux en sciences et en mathématiques.

Manque d'enseignants

Plusieurs études prédisent une accentuation du manque d'enseignants, dû au fait que moins d'étudiants de doctorat prévoient de se tourner vers le professorat et à l'augmentation des inscriptions, à mesure que les nombreux élèves actuellement dans le primaire commenceront à atteindre l'université en 1997. Un rapport du Conseil américain sur l'Education, "Tendances des campus, en 1989", déclare que 50 pour cent des universités ont déjà du mal à attirer les meilleurs candidats dans des postes de faculté, le manque étant le plus grave dans l'informatique, les affaires, les mathématiques et les sciences physiques, et dans les établissements publics plus que dans les établissements privés. D'un autre côté, une étude de la "Princeton University Press" déclare que les pénuries les plus graves ne seront pas ressenties dans les sciences mais dans les lettres et sciences humaines, et prédit que les établissements américains manqueront de plus de 6 000 enseignants en l'an 2000.

COMMENT AMELIORER LES ECOLES ET LES ENSEIGNANTS

Restructuration de l'école

"Ecoles efficaces"

Il y a environ dix ans, la recherche sur les "écoles efficaces" a donné les caractéristiques des écoles qui avaient réussi à éduquer les élèves pauvres et les minorités. Ces écoles n'appliquaient pas des programmes conçus ailleurs, mais avaient indépendamment mis au point des programmes apparemment

réussis pour éduquer leurs élèves. Les ouvrages sur ce type d'école ont inspiré beaucoup d'émulation. Une étude récente faite par le "General Accounting Office" (homologue de la Cour des Comptes) pour le Congrès des Etats-Unis déclare qu'en 1987-88 plus de la moitié des districts scolaires dans le pays avaient en vigueur ou en projet des programmes basés sur ce type de recherches. (Cependant, ce rapport a remarqué que la mise en oeuvre était incomplète, - la plupart des districts manquaient d'un certain nombre d'éléments indispensables, comme des plans par écrit pour réaliser les améliorations, des équipes au niveau de l'école pour projeter et surveiller les programmes, ou des données suffisamment détaillées pour prouver l'effet de ces programmes.)

Le corps de la recherche a également suscité l'intérêt des politiciens et des législateurs. En 1988, le Congrès a demandé aux Etats de dépenser une partie d'une allocation fédérale particulière pour encourager des écoles efficaces et les a laissées libres d'agir de même pour une autre allocation. La loi a défini les écoles efficaces de la manière suivante: elles ont une autorité vigoureuse et efficace en matière d'administration et d'éducation qui crée le consensus sur les objectifs de l'éducation; on y insiste sur l'acquisition des compétences de base et des compétences supérieures de réflexion; on y trouve un environnement scolaire sûr et ordonné; on considère que dans des conditions convenables, pratiquement tous les élèves peuvent apprendre; et on pratique une évaluation constante des élèves et des programmes afin de mesurer les effets de cette instruction.

Restructuration

En 1985, une nouvelle expression est entrée dans le vocabulaire de la réforme éducative, la "restructuration". Empruntée aux théories et pratiques des entreprises et de l'industrie américaines dans les années 80 qui avaient pour but d'augmenter la productivité, elle a été employée par l'Association nationale des Gouverneurs dans son rapport de 1986, "L'heure des résultats" et dans des publications récentes de la NGA, puis par le Forum Carnegie sur l'éducation et l'économie dans "Un pays préparé: des enseignants pour le 21ème siècle". Tous deux se sont aussi inspirés de principes issus de la recherche sur les écoles efficaces et de projets d'amélioration des écoles. Alors que le mot "restructuration" est quelquefois utilisé dans la réforme éducative exclusivement pour décrire les changements fondamentaux dans l'administration et l'organisation scolaire, il évoque aussi les objectifs qui regroupent ces changements, à savoir, résultats améliorés pour un plus grand nombre d'élèves, à un niveau théorique plus élevé.

Les partisans de la restructuration pensent que le modèle actuel de scolarisation aux Etats-Unis, de type usine, et la bureaucratie qui l'accompagnent sont rigides et découragent la créativité et l'innovation chez les enseignants et les élèves; les élèves s'ennuient et les enseignants rongent leur frein. Les changements envisagés touchent non seulement les professeurs, les administrateurs et les élèves, mais aussi les parents et toute la collectivité et demandent également de la souplesse de la part des dirigeants. La nouveauté même de l'idée signifie qu'il n'y a pas de modèle ni même une définition généralement comprise à l'heure actuelle. Cependant, les travaux de certains théoriciens et de certains spécialistes dans ce domaine permettent de décrire les éléments obligatoires de la restructuration.

Afin d'améliorer la performance de l'élève, et de créer une génération capable d'apprendre toute sa vie comme cela semble requis à l'avenir, la restructuration entraînerait la transformation des programmes de l'enseignement, et des organisations qui en sont responsables. En premier lieu, la restructuration demande une décentralisation, qui consiste à faire passer le lieu de la prise de décision de la bureaucratie à l'école même. C'est ce qu'on appelle généralement la "gestion sur place" et l'indépendance et le pouvoir de décision accordés à l'enseignant s'appellent "prise de pouvoir par l'enseignant". Dans un établissement de ce genre, le proviseur doit faire preuve d'une solide autorité comme éducateur en plus d'une administration efficace. Le directeur de l'instruction publique joue un rôle de soutien et de facilitation. Tandis que l'Etat ou le district scolaire peuvent définir les grandes lignes de ce qu'on attend, le proviseur, de concert avec les enseignants, définit les objectifs pédagogiques, les stratégies pour y parvenir et les mesures d'évaluation destinées à mesurer les progrès.

Responsabilité et déréglementation

La liberté et le financement supplémentaire destiné à la restructuration entraînent la responsabilité. Le proviseur et l'enseignant sont considérés comme responsables des résultats. De fait, la "responsabilité", un mot qui vient lui aussi du monde des affaires, est une caractéristique de la restructuration. Ses partisans affirment que les proviseurs et les enseignants ne peuvent être tenus responsables que dans le cadre d'une restructuration, car ce n'est qu'alors qu'ils ont la liberté, l'autorité et les ressources pour agir.

Les partisans de la restructuration parlent souvent de "barrières", un mot par lequel ils entendent les règlements de l'Etat ou du district qui imposent un ensemble d'obligations

pour le contenu du cours ou le programme à couvrir et même la longueur de la classe ou de l'année scolaire. Pour réussir, il faut non seulement effectuer des changements dans la structure du pouvoir, mais il faut, disent-ils, que les écoles et les enseignants soient débarrassés de certaines contraintes des règlements afin de leur permettre de travailler avec plus de souplesse et de professionnalisme.

La restructuration exige une souplesse considérable et des possibilités aussi bien de la part des élèves. Bien qu'on puisse fixer des objectifs, divers chemins peuvent être à la disposition des élèves pour les atteindre. Les classes de 45 minutes et même les divisions entre les matières pourraient être considérablement modifiées. Et la restructuration ne s'arrêterait pas seulement à transformer le fonctionnement de l'école. Tout en s'efforçant de limiter les intrusions de la bureaucratie, les théoristes de la restructuration envisagent aussi une plus grande participation des parents, des entreprises, et de la collectivité en général, de façons qui soient pertinentes vis-à-vis de l'éducation.

Restructuration en cours

On explore la restructuration à de nombreux niveaux, - les Etats, les associations éducatives, et les districts individuels. Tout récemment, elle a reçu l'appui du Président et des Gouverneurs d'Etat au Sommet de l'éducation en septembre 1989. Cette restructuration concernerait éventuellement la totalité des acteurs, des participants et des activités qui composent l'entreprise éducative. La portée de la restructuration est si vaste que la plupart des essais jusqu'à maintenant n'ont porté que sur un aspect ou quelques aspects de l'éducation.

Par exemple, l'Association nationale de l'Education (NEA), syndicat d'enseignants le plus important des Etats-Unis, a en cours trois projets importants de restructuration, y compris une expérience de gestion basée au niveau de l'établissement dans 37 districts appartenant à trois Etats. Un groupe local de l'autre grand syndicat d'enseignants, la Fédération américaine des enseignants, a étroitement participé à ce qui est sans doute la tentative de restructuration la plus connue à ce jour, à Rochester, N.Y., dans le cadre d'une importante renégociation de contrat avec le district scolaire qui a eu lieu il y a trois ans.

La Coalition pour les Ecoles essentielles, un groupe de 55 établissements voué à mettre en pratique les théories de ThéodoreSizer (de la Brown University) en matière d'enseignement secondaire, collabore avec la Commission sur

ambitieux intitulé: "Comment apprendre". Conçu pour examiner les structures réglementaires dans les Etats participants, dans le but de parvenir à une plus grande souplesse d'innovation dans la classe, c'est le premier essai fait aux Etats-Unis pour lier systématiquement la réforme de la politique de l'Etat à la réforme de l'éducation basée dans l'établissement. Six Etats y participent maintenant. La Coalition, qui est parrainée par l'Association nationale des établissements indépendants, encourage l'acquisition de connaissances approfondies dans des matières choisies par l'élève, dont le rôle est conçu comme celui du "travailleur", le professeur servant d'"entraîneur" et de guide plutôt que de distributeur d'information factuelle. D'autres Etats, comme la Caroline du Nord et l'Oregon, ont aussi des projets de restructuration.

Conséquences pour les professions de l'enseignement

Le Forum Carnegie dans sa publication de 1986 déclarait: "Les systèmes scolaires fondés sur l'autorité bureaucratique doivent être remplacés par des établissements dans lesquels l'autorité est fondée sur . . . la compétence professionnelle . . ." Le Forum Carnegie comme la NGA ont ainsi souligné le besoin d'un nouveau système de formation des enseignants doté d'un contenu renforcé, d'une structure de carrière modifiée qui comprendrait une échelle de salaires correspondant aux responsabilités, et un lien entre les résultats des élèves et les incitations aux enseignants. L'ordre du jour de la réforme de la NGA s'adresse aussi carrément aux problèmes qui existent au niveau des proviseurs et qui sont abordés dans ces articles, la NGA fondant son programme sur les écoles efficaces et la recherche sur l'amélioration des écoles ainsi que sur les nouvelles théories de gestion industrielle. Il demande que la sélection et la délivrance du diplôme par l'Etat sanctionne l'autorité dans une discipline et non des cours obligatoires sur la pédagogie. De même, la fonction pratique et les évaluations des administrateurs devraient être liées aux résultats souhaités quant à l'autorité éducative.

Enseignants

Nombre et compétence

Il est évident que l'amélioration scolaire réclame un corps enseignant de qualité. De fait, durant le mouvement actuel de réforme, aucun autre sujet n'a attiré davantage l'attention ni l'énergie des décideurs, des éducateurs, des politiciens et du grand public. L'attention se centrait déjà sur les enseignants même avant 1983, par suite des avertissements d'un manque éventuel d'enseignants à la fin des années 1980 et du sentiment grandissant que la baisse des résultats des élèves était due en partie à un enseignement médiocre.

On craignait un manque imminent d'enseignants, considérant les projections qui indiquaient une nette augmentation des effectifs scolaires avant la fin de la décennie, quand les enfants des enfants nés après la Seconde Guerre mondiale entreraient à l'école en nombre grandissant. Par contre, on attendait une augmentation des départs à la retraite des enseignants vieillissants, tandis qu'on notait la diminution du nombre des étudiants qui projetaient de s'orienter vers l'enseignement. Dans la seconde moitié du vingtième siècle, de nouvelles possibilités de carrière s'offraient aux minorités, comme cela s'était déjà produit pour les femmes, si bien qu'il ne faudrait plus compter sur les sources traditionnelles pour répondre aux besoins en nouveaux enseignants.

En ce qui concerne la compétence des enseignants, les critiques soulignaient que les résultats médiocres attestés que les candidats à l'enseignement obtenaient aux examens d'entrée à l'université, par rapport aux étudiants spécialisés dans d'autres domaines, étaient même en train d'empirer. Ils craignaient aussi que le manque d'enseignants attendu ne provoque un déclin plus prononcé de la qualité de l'enseignement, puisque les établissements scolaires faisaient face à ce manque en augmentant les effectifs de chaque classe, en diminuant le nombre des matières enseignées, en nommant des professeurs en dehors de leur discipline ou en engageant des professeurs non certifiés.

Ces inquiétudes persistent alors que la décennie touche à sa fin. En 1985, un total de 12 pour cent d'enseignants récemment engagés enseignaient en dehors de leur discipline. Des manques localisés en mathématiques, en sciences, dans le domaine de l'éducation spéciale et de l'enseignement bilingue sont signalés depuis les cinq dernières années. Ces manques pourraient s'aggraver. Le Ministère de l'Education des Etats-Unis prévoit que les effectifs de l'enseignement public passeront de 39,7 millions d'élèves en 1986 à 45,3 millions en l'an 2000. Pendant ce temps, le corps enseignant de l'école publique vieillit. Entre 2001 et 2020 la moyenne de départs en retraite doit être d'environ 79 800 enseignants par an, soit cinq fois le chiffre actuel.

D'un autre côté, il existe quelques signes encourageants. En 1988, le pourcentage d'étudiants de première année qui déclaraient vouloir enseigner était le double de celui de l'année la plus creuse, 1982. En 1989, l'Association américaine des établissements de formation de maîtres a signalé que les inscriptions dans les programmes de formation des maîtres étaient en nette augmentation pour la troisième année consécutive. Ces changements étaient attribués à une augmentation des salaires, aux possibilités d'emploi, et aux possibilités de développement professionnel qui semblaient se faire jour.

En 1977, un seul Etat, la Caroline du Nord, avait un programme d'examen pour les enseignants. Dix ans plus tard, 45 Etats ont promulgué, sous une forme ou sous une autre, un examen des compétences destiné à éliminer les candidats dont les compétences et les connaissances de base sont insuffisantes. L'objectif fondamental était de regagner la confiance du public envers les programmes de formation et de montrer aux étudiants éventuels que l'enseignement est une carrière pour les gens doués pour les études.

Les problèmes concernent le moment, le contenu et le seuil de réussite de ces examens. En 1988, un total de 32 Etats faisaient passer des examens de compétences fondamentales aux candidats aux programmes de préparation à l'enseignement. L'examen joue un rôle encore plus important dans la délivrance du certificat d'aptitude qui est expliqué ci-dessous. Il peut être imposé par l'institution comme condition à l'achèvement d'un programme, ou par l'Etat. Trois Etats seulement testent les professeurs chevronnés, et cette idée s'est heurtée à beaucoup de résistance.

Le contenu de l'examen continue à susciter de graves débats. Il n'existe pas d'examen reconnu au niveau national, si bien que certains Etats et certaines institutions utilisent des examens mis au point par des groupes privés, alors que d'autres utilisent des examens qu'ils ont eux-mêmes conçus. Tous ces examens couvrent les connaissances fondamentales, la discipline enseignée et les connaissances en pédagogie. Aucun ne teste le talent pédagogique proprement dit, mais environ la moitié des Etats sont en train de créer ou de mettre à l'essai des programmes qui comprennent des instruments d'observation.

La plus grande controverse concerne probablement la moyenne qu'il faut obtenir pour réussir. La plupart des observateurs pensent que les examens ne sont pas difficiles, et les Etats ont fixé des moyennes de réussite qui sont généralement très faibles. Cependant, un grand nombre de candidats échoue à l'examen, et cela est particulièrement vrai pour les étudiants des minorités.

Au-delà des procédures actuelles d'examen, il est urgent de mettre au point des méthodologies et des critères impartiaux pour évaluer les enseignants. Ce sont les conditions préalables essentielles pour obtenir l'appui des participants aux nouveaux programmes de rémunération suivant les résultats et pour faire des progrès en matière de certificats d'aptitude et de recrutement des enseignants des minorités. Un pas important dans cette direction, le Conseil national pour les normes de l'enseignement de qualité est abordé dans le chapitre qui suit.

Recrutement des enseignants venant des minorités

L'Association nationale de l'Education (NEA) estime que le pourcentage des enseignants des minorités, qui n'a jamais été très élevé, a baissé de 11,7 pour cent en 1971 à 10,3 pour cent en 1986. Dans un rapport récent commandé par le Conseil des responsables scolaires principaux des Etats et par la NEA, les taux suivants de réussite aux examens étaient signalés: pour les Blancs, le taux de réussite oscillait de 71 à 96 pour cent; pour les Noirs, de 15 à 50 pour cent, pour les Hispaniques, de 39 à 65 pour cent; pour les Américains d'ascendance asiatique, de 37 à 77 pour cent; et pour les Indiens, de 20 à 70 pour cent. En conséquence, la proportion d'enseignants appartenant aux minorités, déjà faible à cause des autres possibilités de travail, décline encore davantage. (De plus, la composition du corps enseignant provenant des divers groupes ethniques se modifiera, les enseignants noirs étant en diminution, alors que le nombre d'Hispaniques et d'Asiatiques augmentera.) En même temps, la proportion des enfants de minorités augmente. D'ici l'an 2000, les minorités représenteront un tiers de tous les enfants scolarisés, par rapport au quart en 1970. Les observateurs craignent pour ces élèves le manque d'un modèle positif dans le système scolaire et le risque de conflit avec des enseignants qui pour la plupart n'appartiendront pas aux minorités.

Le problème risque d'être encore aggravé par l'effet sur les universités traditionnellement noires. Certains Etats, la Floride, l'Alabama et l'Arkansas, par exemple, projettent de faire dépendre l'approbation par l'Etat des programmes de formation des enseignants du taux de réussite à l'examen des diplômés de ces programmes. Les inscriptions aux programmes d'enseignement de ces établissements, où de nombreux enseignants ont traditionnellement reçu leur éducation, sont déjà en déclin par suite du résultat des examens. Il se peut que la politique des Etats oblige à fermer nombre de ces programmes.

Plusieurs Etats et organisations ont adopté une attitude agissante face à ces événements. Par exemple, l'Association nationale des Gouverneurs, (NGA), a mené une enquête en 1988 pour déterminer la situation démographique dans 15 Etats déterminés et pour définir ce qu'il faut faire pour recruter les enseignants des minorités. Les trois exemples suivants font partie des nombreux exemples cités par la brochure de la NGA, "Recrutement des enseignants des minorités: un défi national": le Groupe pour améliorer la formation des enseignants de Caroline du Nord a remis 700 000 dollars aux établissements universitaires noirs de l'Etat pour acheter des ordinateurs et du logiciel d'examen, afin d'aider les étudiants

a passer l'examen; le Centre de recrutement des enseignants de Caroline du Sud cible les élèves du secondaire intellectuellement doués pour participer à son programme "Cadets enseignants"; et le Maryland a lancé une campagne de recrutement pour attirer dans l'enseignement les retraités de l'armée, de la fonction publique et de l'industrie privée, en se focalisant sur les minorités.

Certification et alternatives

Comme on l'a décrit dans la 1ère partie, chaque Etat est le maître ultime des normes qu'il décide d'adopter, ce qui provoque beaucoup de variations dans les certificats d'aptitude décernés aux enseignants à travers les Etats-Unis, gêne paraît-il les enseignants pour passer d'un Etat à l'autre, et aboutit à des différences de qualité.

Des réformes ont été proposées, au niveau de l'Etat comme à celui des enseignants eux-mêmes. Avant le mouvement de réforme, les enseignants pouvaient obtenir un certificat à vie dans de nombreux Etats après avoir enseigné pendant 5 ou 10 ans, alors que maintenant 32 Etats exigent qu'ils renouvellent leur certificat de façon continue. Une maîtrise ou des cours au niveau maîtrise peuvent être exigés pour ce renouvellement. Plus d'Etats demandent maintenant que les enseignants suivent des cours dans des domaines en rapport avec les matières qu'ils enseignent.

Dans leurs efforts pour élargir le recrutement tout en améliorant la qualité des enseignants, plusieurs Etats font l'essai d'une alternative au certificat d'aptitude. Ces programmes accueillent les titulaires d'une licence qui viennent d'obtenir leur diplôme ou qui cherchent un changement de carrière. Ils sont généralement étroitement supervisés et suivent des cours le soir. Le New Jersey est à la tête de ce mouvement, et le nombre d'Etats autorisant cette possibilité est rapidement passé de 8 en 1984 à 28 en 1988.

Quand le programme d'habilitation de remplacement du New Jersey, appelé "Programme temporaire des enseignants", a été évalué par le prestigieux Conseil pour l'Education fondamentale, d'importants résultats ont été notés: en 1988, 29 pour cent au total des nouveaux enseignants de l'Etat avaient été engagés dans le cadre de ce programme, et plus de 20 pour cent d'entre eux appartenaient à des minorités; leur taux de réussite et leurs notes aux examens étaient nettement plus élevés que ceux des candidats traditionnels. Les réformateurs espèrent que ce programme de remplacement sera adopté à la place de l'habilitation provisoire comme moyen de lutte contre le manque d'enseignants, parce qu'il encourage les objectifs d'ensemble de la réforme de l'enseignement au lieu d'aller à leur encontre.

Alors que les Etats ont considérablement revu les procédures d'habilitation, une organisation indépendante a promu une habilitation nationale des enseignants qui complèterait le rôle des Etats au lieu de le remplacer. En 1986, le Forum Carnegie sur l'éducation et l'économie, dans le rapport "Un pays préparé", a mentionné les vieux problèmes des écoles américaines et réclamé une amélioration considérable de la qualité des enseignants. Passant des recommandations à l'action, il a créé le Bureau national des normes de l'enseignement de qualité afin de définir un ensemble de normes. L'habilitation serait volontaire. Les candidats devraient se conformer à des normes qui doivent dépasser celles des Etats. Bien que certains Etats aient déjà pris des mesures pour collaborer avec le Bureau, sa création ne va pas sans controverse.

Formation des enseignants

Les débats portent sur le contenu des cours, la durée de la formation, et les périodes de formation pratique sous supervision. Une des critiques formulées contre les enseignants est qu'ils sont mal préparés parce que leur formation est centrée sur la pédagogie et non sur le contenu de leur discipline. Certains groupes professionnels, comme le Holmes Group, qui rassemble les universités qui se livrent à des recherches sur la formation des enseignants, encouragent une formation plus approfondie en lettres et sciences humaines. Quelques Etats, le Massachusetts et la Floride, ont même imposé une limite légale au nombre de cours de pédagogie qu'un candidat peut suivre. Certains groupes d'étude au niveau des Etats ont recommandé, comme le Holmes Group, que la formation pédagogique soit repoussée à une cinquième année d'études, c'est-à-dire, qu'elle fasse partie du programme après la licence, et non avant. Cependant, le fait que trois Etats seulement ont jusqu'à maintenant adopté cette pratique suggère que ces idées ne se sont pas encore imposées sur une grande échelle.

Pour décerner un brevet ou un certificat d'aptitude à l'enseignement, tous les organismes d'enseignement d'Etat exigent que les candidats soient diplômés des institutions de formation à l'enseignement habilitées par une association régionale ou nationale, afin de garantir que les enseignants qui sont habilités par l'Etat ont suivi des programmes de formation satisfaisants. Depuis sa création en 1954, avec six organismes d'habilitation régionaux, le Conseil national d'habilitation de formation des enseignants (NCATE) s'est efforcé de renforcer la formation des enseignants. C'est le seul organisme d'habilitation dans ce domaine.

En 1986, en réponse à ceux qui lui reprochaient d'avoir des normes insuffisantes par rapport à la réforme de l'enseignement, le NCATE a renforcé ses normes d'habilitation et les a rigoureusement appliquées. Sur les 46 institutions qui ont demandé leur habilitation en 1988, 14 n'ont pas été acceptées, et huit ont été habilitées sous conditions. Dix-sept Etats ont adopté les normes du NCATE pour définir les conditions obligatoires du certificat d'aptitude à l'enseignement. Sur les 1 267 institutions de formation à l'enseignement aux Etats-Unis, 596 sont habilitées par le NCATE. Alors qu'un plus grand nombre d'institutions demandent l'habilitation du NCATE, il est possible que les normes de ce Conseil soient adoptées par la majorité des Etats.

Salaires et incitations salariales

En 1983, la Commission nationale présidentielle sur l'excellence en éducation a souligné le besoin d'augmenter les salaires des enseignants et de les rendre "professionnellement compétitifs, sensibles au marché, et basés sur la performance." Au cours des 6 dernières années, les efforts accomplis par les Etats ont montré qu'il est relativement facile d'augmenter les salaires des débutants, mais qu'il est plus complexe de répondre aux autres recommandations.

Au cours des années 70, les salaires des enseignants, en dollars constants, ont en réalité baissé. Avec la publication du rapport "Un pays en danger", presque tous les Etats ont agi rapidement pour répondre à cette situation. Alors que les salaires avaient été jusqu'à ce moment un problème local, les Etats déterminent maintenant les politiques de rémunération des enseignants, depuis l'établissement de la grille des salaires jusqu'à l'organisation de programmes de salaires modulés suivant la performance. A la suite de ce changement, les augmentations salariales des enseignants ont dépassé l'inflation dans les années 80 et sont supérieures à celles de tous les autres travailleurs américains pendant cette période. En 1989, cependant, malgré les augmentations régulières, le salaire moyen des enseignants, en dollars constants, ne dépassait que de 700 dollars celui de 1972.

Les programmes de salaires modulés selon la performance ont beaucoup attiré l'attention pendant cette période de réforme comme un moyen de conserver les meilleurs enseignants en leur donnant un prestige accru et un meilleur salaire. Ces programmes font contraste avec la tradition qui consiste à payer les enseignants relativement plus pour des cours supplémentaires et suivant l'ancienneté. Les nouveaux programmes vont du "salaire suivant le mérite" qui lie les augmentations aux résultats scolaires obtenus par les élèves

d'un enseignant ou à la reconnaissance d'un enseignement de qualité à divers plans salariaux basés sur la responsabilité progressive, qui est identifiée sur une "échelle de carrière" avec peut-être un "maître-enseignant". Le Conseil régional de l'éducation du Sud, qui s'occupe des progrès dans cette région, signale qu'en 1988-89, 25 Etats étaient partisans de ces deux types de programmes.

Administrateurs

L'attention qu'on accorde actuellement aux administrateurs scolaires comme principaux agents de la réforme est motivée par de longues années de recherche de plusieurs types. Dans leurs travaux sur "l'école efficace", la plupart des chercheurs conviennent que parmi les éléments essentiels d'une telle école figurent l'autorité et la forte motivation du proviseur. De même, les divers projets d'"amélioration de l'école" ont permis de mieux apprécier le rôle central du proviseur par rapport aux résultats de l'établissement.

Détermination des insuffisances de compétence et de formation

Alors que les recherches et les projets de programmes soulignaient l'importance des proviseurs pour effectuer les changements, on prenait de plus en plus conscience des fréquentes insuffisances professionnelles des proviseurs et des administrateurs de district. Même bien avant 1983, les critiques avaient remis en cause pratiquement tous les aspects de l'administration scolaire, affirmant que la sélection, la préparation, l'habilitation et la formation en ce domaine étaient totalement insuffisantes et inadaptées.

Dans les nombreux rapports qui ont été publiés en 1983 et immédiatement après, tous les auteurs ont choisi le même vocabulaire pour évoquer la nécessité d'améliorer l'administration scolaire. Le terme essentiel qui s'en dégage est celui d'"autorité", qui se distingue de la "gestion" et de la "supervision". L'opinion émise dans le rapport "Action pour l'excellence: plan d'ensemble pour améliorer nos écoles", publié par la Commission de l'éducation des Etats (ECS) est représentative: "Etude après étude, il est clair que l'élément déterminant de l'excellence dans l'enseignement public est l'autorité (c'est nous qui soulignons) de chaque proviseur".

En 1983, le Conseil régional de l'éducation pour la région Sud (SREB), une organisation professionnelle hautement respectée, a publié un rapport de recherche intitulé "Préparation et sélection des proviseurs" qui a signalé que, comme l'expérience de l'enseignement était une condition préalable pour devenir administrateur dans la plupart des

Etats, le champ du recrutement des administrateurs était automatiquement délimité. Ce rapport soulignait qu'il n'existait pas de planification de carrière ni de programme sélectif, cohérent et sérieux pour former les administrateurs.

En bref, les administrateurs étaient généralement choisis non pas parce qu'ils avaient prouvé leurs talents de gestionnaire ou leur autorité, mais en fonction des années passées dans le système scolaire et du nombre de cours qu'ils avaient accumulés pour être habilités comme administrateur. Il était aussi important de noter que dans une grande mesure, ceux qui les sélectionnaient, conseils administratifs ou superintendants, le faisaient sur la base de considérations politiques, ou "d'adaptation", plutôt que selon les qualifications du candidat.

Les critiques et remises en question formulées dans des rapports semblables ont été suivies d'une grande activité de la part des Etats. L'ECS a signalé un an plus tard que 29 Etats en plus des 13 qui s'en étaient déjà occupés se penchaient maintenant sur cette question. Les nouveaux programmes comprennent des instituts, des ateliers et des programmes de développement professionnel pour les proviseurs. Sept Etats ont relevé les critères de recrutement, d'habilitation et d'évaluation pour les administrateurs scolaires. En 1986, la plupart des Etats offraient des stages ou des centres d'évaluation centrés sur le thème de l'autorité. Près de la moitié procédaient aussi à un réexamen des processus d'habilitation, de sélection et d'évaluation.

Formation de carrière

Les programmes de formation créés par les associations professionnelles d'administrateurs pour leurs membres se sont développés et agrandis dans le climat créé par le mouvement de réforme. Ces associations ont elles aussi aidé à la création d'un programme fédéral des administrateurs scolaires baptisé LEAD (Autorité dans le développement de l'administration scolaire), qui est devenu le programme de préparation et de développement des administrateurs le plus complet des Etats-Unis.

Financé pour la première fois par l'exercice budgétaire de 1986, le programme LEAD est prévu pour 6 ans, les coûts étant partagés par le Gouvernement fédéral et les Etats. Doté d'un centre LEAD de formation à l'autorité et d'assistance technique dans chaque Etat, ce programme a revitalisé les efforts des Etats et a rendu plus manifeste la nécessité de transformer l'administration scolaire, ce qui a suscité de l'intérêt non seulement parmi les administrateurs, les universités qui les

forment et les conseils qui les emploient, mais aussi parmi les hommes d'affaires, les politiciens et les contribuables. Les centres LEAD ont déjà produit des innovations considérables.

Préparation avant l'emploi

Pendant ce temps, le Conseil des universités pour l'administration scolaire (UCEA), qui regroupe 50 universités de recherche offrant des programmes de doctorat dans le domaine de la préparation à l'administration, a créé la Commission nationale sur l'excellence dans l'administration scolaire. Leur rapport de 1987, "Des leaders pour les écoles américaines", propose que toutes les parties qui s'occupent de l'administration scolaire jouent un rôle d'activiste, depuis l'école (qui aiderait à recruter les administrateurs et à financer leur développement professionnel), jusqu'aux universités (qui insisteraient sur l'application des connaissances et des compétences dans des situations vécues plutôt que théoriques) et aux politiciens (qui instaureraient un système d'habilitation garantissant la qualité de l'administration scolaire). La recommandation la plus ambitieuse de ce rapport ressemble à la proposition de la Fondation Carnegie sur les enseignants, - un conseil national des politiques qui pourrait éventuellement aboutir à l'habilitation volontaire des administrateurs et à l'habilitation nationale des programmes de formation des administrateurs.

En 1989, le Conseil nouvellement créé, composé de représentants de 10 organisations professionnelles nationales, a publié le rapport "Comment améliorer la préparation des administrateurs scolaires", qui offrait un ordre du jour détaillé pour réformer les programmes de préparation, rendant obligatoire une expérience dans l'enseignement, 2 ans d'études à plein temps, un doctorat et un examen national d'habilitation. Cette proposition n'a pas fait l'unanimité. M. Cavazos, Secrétaire à l'Education, a au contraire exprimé son appui à d'autres possibilités de parcours pour les postes d'administrateur, au lieu d'exiger "des cours et des diplômes". Un groupe de 100 éducateurs et politiciens, invités par le Conseil à la fin de 1989 à approuver ses recommandations, a demandé à celui-ci d'en réexaminer plusieurs, en particulier celle du doctorat obligatoire.

FINANCEMENT DE LA REFORME

Responsabilité

La responsabilité d'une amélioration des résultats scolaires et la création d'un rapport entre le financement

scolaire et ces résultats, ce qu'on appelle la "responsabilité", prend de plus en plus d'importance dans le mouvement de réforme. (Ce sujet a été abordé plus haut à propos de l'amélioration de l'enseignement supérieur et de la restructuration). Ses répercussions sur la mesure précise et comparative des résultats scolaires et sur le financement scolaire sont résumées ci-dessous.

Comment mesurer les progrès scolaires

Un des exemples les plus dramatiques de bilan des résultats scolaires s'est dégagé en 1984 quand M. Bell, Secrétaire à l'Education, a publié le premier Tableau des résultats scolaires par Etat. Ce qu'on appelle familièrement "le Tableau" classe les 50 Etats d'après un ensemble concis de statistiques, ou "indicateurs" des progrès de l'éducation aux Etats-Unis. Bien que les Etats aient formulé des objections énergiques à ces comparaisons, et mis en cause la validité des indicateurs de performance et de ressources, le Conseil des responsables scolaires (CCSSO) a depuis approuvé l'idée de comparaisons Etat par Etat et a inauguré un projet destiné à améliorer la mise au point des indicateurs d'éducation par Etat et d'autres rapports du même genre.

Le NAEP est un programme qui se déroule en permanence, organisé sur ordre du Congrès, pour étudier les résultats scolaires d'un échantillon représentatif des élèves américains. Appelé "le bulletin scolaire du pays", il a évalué depuis 1969 plus d'un million d'élèves à 9 ans, 13 ans et 17 ans, principalement dans le domaine de la lecture, de la rédaction, des mathématiques et des sciences, mais il porte aussi sur l'informatique, l'histoire et la géographie, l'instruction civique, la littérature, l'art et la musique. En 1987, un groupe d'études NAEP a recommandé que les données soient recueillies au niveau de chaque Etat plutôt qu'au niveau national, parce que "presque toutes les décisions importantes en matière d'éducation sont prises au niveau de l'Etat et au niveau local, et la responsabilité (c'est nous qui soulignons) en ce qui concerne les résultats se situe à ces niveaux."

En 1988, la législation fédérale sur la réforme a donné au NAEP l'autorité d'effectuer, à l'essai en 1990 et 1992, des évaluations représentatives par Etat en mathématiques et en lecture dans les Etats qui sont volontaires pour y participer. Ce projet a pour objectif de déterminer si ces évaluations produiront des comparaisons valides et fiables entre les Etats. A la fin de 1989, un total de 37 Etats avaient accepté de participer à l'essai en 1990. L'idée d'un bulletin scolaire national qui permettrait de faire des comparaisons entre les Etats a été appuyée par le Président Bush et les Gouverneurs

des Etats lors du Sommet de l'Education de septembre 1989, mais a rencontré une certaine opposition au Congrès. On se demande entre autres s'il est juste de comparer des Etats et des districts qui ne disposent pas des mêmes ressources.

A l'intérieur de chaque Etat, on s'est intéressé de la même façon à mesurer les progrès des écoles et des districts et à faire des rapports sur les indicateurs. Dotés de cette information, les politiciens peuvent communiquer les résultats aux contribuables, et les responsables scolaires peuvent faire un bilan devant les parents d'élèves comme devant les autorités qui les soutiennent. En 1987, 23 Etats avaient mis en place un système d'indicateurs, alors qu'avant la réforme actuelle, il était rare que les résultats scolaires fassent l'objet d'un rapport officiel. Suivant le Conseil des responsables scolaires (CCSSO), 24 Etats ne communiquent toujours pas aux médias, aux parents ni au public, les résultats des tests évaluant les progrès scolaires.

Récompense des résultats scolaires et intervention de l'Etat

La surveillance des progrès accomplis a eu pour effet de récompenser les bons résultats. Par exemple, peu de temps après la publication du rapport "Un pays en danger", le Ministère de l'Education des Etats-Unis a établi un programme de récompense suivant lequel des experts de l'extérieur évaluent annuellement les écoles individuelles et indiquent publiquement les bons résultats en termes d'indices, parmi lesquels figurent l'autorité, les matières enseignées et le taux de présence. Cet honneur ne s'accompagne d'aucune récompense financière, mais dans son projet de budget actuel, le Président Bush pousserait cette idée plus loin en accordant une bonification aux "écoles de qualité" dont les élèves ont fait beaucoup de progrès, au niveau des résultats scolaires, de la réduction de l'abus des stupéfiants et du taux d'abandon des études.

Plusieurs Etats ont déjà instauré un tel système de récompense - la Floride, l'Indiana, le Michigan, la Pennsylvanie, et la Caroline du Sud, et cette idée a récemment reçu l'appui du président influent de la Fédération américaine des enseignants, un syndicat national. Sa proposition accorderait des bonifications allant jusqu'à 15 000 dollars aux enseignants appartenant aux premiers 10 pour cent des établissements qui manifesteraient le plus d'amélioration.

❖ Récompenser la réussite n'est qu'un des aspects de la responsabilité. Les districts qui ne respectent pas les mandats des Etats ni les normes de responsabilité des Etats pourraient en conséquence perdre leur autonomie. Par exemple,

le Mississippi a menacé 17 districts de perte de leur habilitation et les a mis en probation. De même, l'Arkansas a menacé d'obliger 15 de ses districts à se regrouper avec d'autres afin de respecter les obligations imposées par l'Etat.

De plus, huit Etats prévoient maintenant la prise en main des districts en difficulté qui sont "en faillite" du point de vue scolaire. Ce sont l'Arkansas, la Géorgie, le Kentucky, le New Jersey, l'Ohio, la Caroline du Sud, le Texas et la Virginie occidentale. En janvier 1989, le Kentucky est devenu le premier Etat à appliquer sa loi sur la faillite scolaire quand il a pris la direction de deux districts scolaires ruraux. Plus tard la même année, un autre précédent a été créé quand le Conseil de l'Education du New Jersey a autorisé la prise en main immédiate des établissements scolaires de Jersey City, devenant le premier Etat à prendre la direction d'un district urbain en application des dispositions de la loi sur la faillite scolaire. Cette action a été approuvée par un juge administratif se fondant sur l'existence de problèmes "profondément enracinés et endémiques", entre autres la mauvaise qualité de l'enseignement, l'intervention politique, et la mauvaise gestion fiscale.

Budget pour la réforme

La responsabilité a aussi des répercussions sur le financement. Entre 1983 et 1986, tous les Etats sauf trois avaient nettement augmenté l'aide à l'éducation, les augmentations réelles allant de 11 à 69 pour cent. Dans les trois quarts des Etats, la part de l'Etat dans l'aide à l'éducation a aussi augmenté. En 1986, pour la première fois au niveau national, la part moyenne de chaque Etat dans l'éducation, qui avait dépassé la part locale pour la première fois en 1980, a dépassé les 50 pour cent. Les Etats ne se contentaient pas d'ordonner des réformes, ils les appuyaient par de l'argent.

Dans une analyse des mesures fiscales adoptées par les Etats, la Conférence nationale des législatures d'Etat (NCSL) a signalé en 1988 que malgré le déclin des inscriptions scolaires au niveau national, l'aide par Etat aux établissements primaires et secondaires entre 1983 et 1987 avait augmenté de 41 pour cent en dollars actuels. (Ce taux est plus du double de celui de l'inflation ressentie par les administrations d'Etat et les administrations locales pendant cette période.) Les dépenses par élève avaient augmenté de 17,2 pour cent après inflation entre 1982 et 1987, comparé à 10,4 pour cent au cours des 5 années précédentes. Bien sûr, il y avait une différence considérable entre les Etats. Les augmentations les plus importantes de revenus scolaires étaient signalées par les

établissements qui avaient connu une augmentation des inscriptions - surtout dans les Etats de l'Ouest, la zone des Rocheuses et le Sud-Ouest - et par plusieurs Etats du Sud où ces fonds étaient pendant longtemps restés au-dessous de la moyenne nationale. Cependant, certains Etats dont l'économie repose sur l'agriculture ou la production d'énergie n'ont pas pu dégager de revenus importants pour l'éducation (l'Oklahoma et la Louisiane).

La plupart des Etats qui ont augmenté leur financement scolaire se sont fortement appuyés sur les impôts locaux et d'Etat. La plupart des Etats n'ont pas sensiblement augmenté leurs impôts pendant cette période, si bien que les gains de l'éducation ont été réalisés aux dépens d'autres postes du budget. Un seul Etat, l'Indiana, a eu recours à une augmentation des impôts pour financer la réforme scolaire, et 9 Etats sur les 29 qui possèdent une loterie en utilisent une partie pour l'éducation.

Que les Etats continuent à augmenter le budget de l'éducation ou non, dépendra d'un certain nombre de facteurs. Si leur économie est en difficulté, les revenus destinés à l'éducation risquent de décliner. Pour la plupart des Etats, l'éducation est le poste le plus important de leur budget et compte pour au moins la moitié de l'ensemble des dépenses. De plus, à mesure que la population vieillit, le nombre des électeurs ayant des enfants d'âge scolaire diminuera. Les personnes du troisième âge font peser une contrainte grandissante sur les revenus de l'Etat, de même que les coûts des installations pénitentiaires et les programmes qui résultent de l'accroissement en flèche des taux d'abus des drogues et de la criminalité. Si l'on ne découvre pas de nouvelles sources de revenus, et si l'économie a une influence négative sur les revenus de l'Etat, les fonds affectés à l'éducation risquent de diminuer. Cependant, lors d'une analyse des mesures budgétaires de chaque Etat en 1989, le NCSL a découvert que l'éducation est la question fiscale la plus importante.

Equité et financement scolaire

Pour compliquer considérablement le tableau de l'appui de chaque Etat à l'éducation, on trouve posé le problème de l'équité du financement, qui se manifeste de nouveau après presque une dizaine d'années. Traditionnellement aux Etats-Unis l'enseignement s'est largement appuyé sur les districts locaux qui tiraient leurs ressources des impôts immobiliers. Le fait de dépendre du financement local et d'utiliser cet impôt signifiait que les districts composés de quartiers riches pouvaient mieux financer leurs écoles que les

districts composés de quartiers pauvres, bien que ces derniers soient parfois l'objet d'une imposition à un taux plus élevé. Généralement, les districts pauvres souffrent d'installations insuffisantes, d'enseignants moins expérimentés ou moins qualifiés, et de l'absence de personnel d'appui comme les conseillers pédagogiques et les auxiliaires pédagogiques.

A partir de 1971, dans une série de procès au niveau de l'Etat, les tribunaux ont statué que les ressources locales ne devraient pas être le facteur déterminant de la qualité de l'éducation. Les tribunaux, notamment dans le New Jersey et en Californie, ont interprété les textes de la Constitution de chaque Etat comme stipulant un financement équitable et ont déclaré inconstitutionnels les systèmes de financement existants. Ces décisions ont provoqué une révolution dans le domaine du financement scolaire. Les Etats ont mis au point des formules complexes d'égalisation de l'aide de l'Etat, ont imposé un maximum aux sommes que les districts riches pouvaient recueillir par leurs propres moyens et ont regroupé les districts jugés en état de carence. (La Cour Suprême des Etats-Unis en 1973, cependant, a refusé d'intervenir dans le problème du financement scolaire. Reconnaisant l'existence d'une inégalité des dépenses, elle a néanmoins déclaré qu'il n'y avait pas d'infraction à la Constitution fédérale.)

Des progrès considérables en matière d'équité du financement ont été réalisés par les Etats qui étaient sous le coup d'injonctions des tribunaux pendant les années 1970. Dans quelques Etats, (le Nouveau Mexique et la Californie), les garanties d'égalisation demeurent une priorité officielle. Ailleurs, les inégalités persistent ou ont réapparu quand les formules d'égalisation sont devenues obsolètes par suite de changements démographiques. De plus, la période de réforme a créé un nouvel ensemble de contraintes. Certains petits districts, pauvres en biens immobiliers, se sont avérés incapables de financer de nombreuses obligations (par exemple, les classes moins nombreuses, les augmentations de salaire aux enseignants, les cours obligatoires), à moins que l'Etat n'alloue des fonds en même temps qu'il leur imposait ces obligations. D'autres ont pris conscience des disparités lorsque les recommandations de réforme ont suscité chez eux de nouveaux espoirs. Certaines initiatives de réforme peuvent aussi avoir contribué à l'inéquité, puisque les écoles qui ont davantage de ressources ont gagné des fonds d'incitation ou obtenu des subventions par catégories liées à des programmes plutôt qu'aux besoins fiscaux.

A la suite de ces circonstances, des procès de groupe mettant en cause l'équité des formules de financement ont été intentés dans un certain nombre d'Etats. Bien qu'ils n'aient

pas tous abouti en faveur des plaignants, rien qu'en 1989, les Cours suprêmes de trois Etats (le Montana, le Kentucky et le Texas) ont déclaré les systèmes de financement de l'éducation inconstitutionnels et ont ordonné une réforme du financement scolaire. Des procès sont à différents stades d'instance dans 8 autres Etats (l'Alaska, le Connecticut, l'Indiana, le Minnesota, le New Jersey, le Dakota du Nord, l'Oregon et le Tennessee.)

Les résultats du Kentucky étaient sans précédent. Le tribunal a fait plus que simplement déclarer injuste le système de financement scolaire, comme les plaignants l'avaient demandé; il a déclaré "le système entier des écoles publiques inconstitutionnel." Les législateurs ont reçu l'ordre d'entreprendre une réforme complète. Des groupes de travail dans le domaine des finances, des programmes et de l'administration mettent actuellement au point des recommandations sur lesquelles les législateurs délibéreront. Les observateurs pensent que les ramifications politiques pourraient être incalculables, non seulement au Kentucky, mais dans tout le pays, et pourraient éventuellement réduire le contrôle local.

RESUME

Manifestement, le mouvement de réforme scolaire a touché, et dans certains cas, considérablement transformé, toutes les catégories et tous les aspects de l'éducation aux Etats-Unis. Tout le monde est concerné, tous les niveaux du Gouvernement, les affaires et les fondations, les écoles et les districts scolaires, les parents et les collectivités. La tâche qui consiste à donner à chaque membre de la société une éducation de qualité réclame de nouvelles stratégies et de meilleurs éducateurs et administrateurs. Cependant, la nécessité économique de réussir a attiré l'attention des dirigeants politiques et d'un segment important de la population américaine, comme on l'a vu au Sommet de l'éducation. Fixer des objectifs de performance nationaux et engager la responsabilité des éducateurs, comme le propose le Sommet de l'éducation, ajoute des dimensions complexes à la réforme, qui seront explorées dans les années 1990, comme le seront les moyens de parvenir à ces objectifs. Il est clair que nombre de questions restent à l'ordre du jour. Il est clair également qu'elles ne seront pas négligées.

IVEME PARTIE

SELECTION D'ETUDES RECENTES
SUR L'ENSEIGNEMENT AUX ETATS-UNIS

Boyer, Carol M. et al. Transforming the State Role in Undergraduate Education: Time for A Different View. Education Association of the States, Juillet 1986.

Examine huit problèmes qui se posent à l'enseignement du premier cycle universitaire, y compris "les besoins en formation d'une population étudiante de plus en plus variée" et "les moyens d'améliorer l'évaluation de l'étudiant et les résultats de l'institution." Offre 22 recommandations regroupées en cinq stratégies générales.

Boyer, Ernest L. College: The Undergraduate Experience in America. Princeton, NJ: 1987.

Considère l'établissement de premier cycle universitaire comme une institution troublée par huit points de tension: La transition du lycée à la faculté, les objectifs et les programmes de la formation des enseignants, les priorités du corps enseignant, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, la qualité de la vie sur le campus, l'administration de l'établissement, l'évaluation des résultats, et les rapports entre le campus et le monde.

Carnegie Forum on Education and the Economy. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. Washington, DC: Carnegie Forum on Education and the Economy, Mai 1986.

Estime que la réussite économique "repose sur des critères de formation nettement plus rigoureux que ceux que nous avons eus jusqu'à présent" et "sur la formation d'enseignants bien préparés, et prêts à assumer de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités pour remodeler les établissements scolaires de l'avenir."

The Holmes Group. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1986.

Reconnaît les complexités de la réforme de l'enseignement et propose quelques recommandations controversées.

National Governors' Association. Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education. Washington, DC: National Governors' Association, 1986.

Comprend les rapports des Gouverneurs sur les résultats des groupes d'études qu'ils ont présidés sur certains aspects de l'enseignement, comme l'excellence des maîtres,

l'administration, la participation et le choix des parents, la technologie, les installations scolaires, et la qualité de l'université.

U.S. Department of Education. First Lessons: A Report on Elementary Education in America. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1986.

Présente les idées de M. William Bennett, ancien Secrétaire à l'éducation, sur l'enseignement élémentaire.

U.S. Department of Education. What Works: Research About Teaching and Learning. Washington, DC: Department of Education, 1986.

Présente aux adultes qui s'occupent d'enfants à l'école ou qui sont sur le point d'entrer à l'école, les conclusions, les commentaires, et les références sur la maison, la classe, et l'école.

2. PAR SUJET

CHOIX DE L'ETABLISSEMENT

Nathan, Joe, ed. Public Schools by Choice. St. Paul, MN: Institute for Learning and Teaching, 1988.

Des autorités en la matière expliquent pourquoi choisir l'école publique et décrivent les meilleurs programmes fonctionnant actuellement dans les établissements publics.

RESTRUCTURATION DE L'ENSEIGNEMENT

Cohen, Michael. Restructuring the Education System: Agenda for the 1990's. National Governors' Association, Mai 1988. Proclame la nécessité de restructurer les établissements scolaires et le système éducatif, au moyen d'exposés d'ensemble des problèmes au niveau de l'établissement, du district, et de l'Etat. Insiste sur l'importance pour l'Etat d'évaluer les résultats et de stimuler les innovations locales.

Committee for Economic Development. Children in Need: Investment Strategies for the Educationally Disadvantaged. New York: Committee for Economic Development, Septembre 1987.

Council of Chief State School Officers. The Schools We've Got, The Schools We Need, Juin 1987.

Rassemble des exposés élaborés sur commande et qui présentent une vue d'ensemble des défis qui se posent à l'enseignement.

Goodland, John. A Place called School. New York: McGraw-Hill Book Company, 1984.

Affirme que, "malgré les différences entre les établissements scolaires, l'enseignement est partout très similaire." En se fondant sur une recherche détaillée et sur l'observation de l'enseignement donné en classe, l'auteur recommande d'améliorer les classes une par une, et de fournir une aide importante aux enseignants, grâce à des consortiums d'établissements scolaires et universitaires.

Kata, Michael. Reconstructing American Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

Détermine les origines de notre système éducatif - urbanisation, industrialisation de l'économie, traditions progressistes démocratiques de notre gouvernement, et redéfinition de la famille.

Kearns, David et Denis Doyle. Winning the Brain Race. A Bold Plan to Make our Schools More Competitive. San Francisco, CA: Institute for Contemporary Studies, 1988.

Démontre la nécessité d'une restructuration du système scolaire et décrit un tel système.

National Education Association. Visions of School Renewal. Washington, DC: National Education Association, Juin 1988.

Insiste sur le besoin de renoncer aux idées traditionnelles sur l'enseignement et de définir une vue d'ensemble de ce que les établissements scolaires devraient être.

Sizer, Theodore. Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1984.

Démontre la similarité de structure et d'intentions des écoles américaines, malgré la grande diversité des élèves et de leurs besoins. Sizer pense que les élèves s'ennuient à l'école et ne sont pas assez stimulés.

Tucker, Marc. "The Carnegie Report - A Call for Redesigning the Schools." Phi Delta Kappan, Septembre 1986.

Résume la proposition présentée à l'origine par le National Standards Board, "l'image" à laquelle pourrait ressembler un établissement restructuré.

ELEVES DEFAVORISES

Ennis, Trudy. "Prevention of Pregnancy Among Adolescents: Part 1. The Schools' Role." School Law Bulletin 18 (2), Printemps 1987: 1-15.

Jones-Wilson, Faustine C. "Equity in Education: Low Priority in the School Reform Movement." Urban Review 18 (1) 1986: 31-39.

Examine la demande actuelle d'excellence par rapport aux cycles de réforme précédents. Etudie les inconvénients des programmes de réforme pour les minorités et présente des solutions de rechange en vue d'améliorer l'égalité des chances pour les minorités et les élèves en difficulté.

Kunisawa, Byron N. "A Nation in Crisis: The Dropout Dilemma." NFA Today 6 (6) Janvier 1988: 61-65.

Que peut-on faire pour répondre au problème des jeunes qui abandonnent leurs études?

McDill, Edward L. and others. Raising Standards and Retaining Students: The Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, Avril 1985.

Examine l'influence éventuelle des politiques de réforme scolaire sur le taux d'abandon des études secondaires et résume plusieurs rapports sur l'enseignement américain qui recommandent de relever les critères académiques pour améliorer les résultats du secondaire. Décrit aussi les processus qui font que les jeunes abandonnent leurs études, en suggérant que le relèvement des critères peut avoir des effets tout à la fois positifs et négatifs sur les jeunes qui risquent d'abandonner.

Polit, Denise F. et Janet R. Kahn. "Teenage Pregnancy and the Role of the Schools." Urban Education 22 (2), Juillet 1987: 131-153

Sinclair, Robert L. and Ward J. Chory. Reaching Marginal Students: A Primary Concern for School Renewal. Berkeley, CA: McCuchan Publishing Corporation, 1987.

Examine les conditions d'apprentissage du point de vue des étudiants marginaux. Examine tour à tour les caractéristiques actuelles de l'environnement scolaire et les caractéristiques souhaitées.

Smith, R.C. et Carol A. Lincoln. America's Shame, America's Hope: Twelve Million Youth at Risk. Chapel Hill, NC: NDC, Inc., 1988.

U.S. Department of Education. Dealing with Dropouts: The Urban Superintendents' Call to Action. Washington, DC.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1987.

Définit six stratégies actuellement utilisées pour diminuer le taux d'abandon dans certains des grands districts scolaires urbains.

POLITIQUE DES ENSEIGNANTS

Astuto, Terry A. and David L. Clark. "Merit Pay for Teachers: An Analysis of State Policy Options." Policy Issue Series No 1. Bloomington, IN: Consortium on Educational Policy Studies, January 1985.

Sous une forme utile aux responsables de l'enseignement au niveau de l'Etat, les auteurs résument ce qu'on sait du salaire basé sur les résultats pour les enseignants.

Neuweiler, Hilary B. Teacher Education Policy in the States: A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, Juin 1988.

Résume et met à jour les renseignements sur les programmes des examens aboutissant au certificat d'aptitude à l'enseignement ou permettant de participer aux programmes de formation des enseignants ou d'en sortir.

Roth, Robert A. et Lutz, Pamela B. Alternative Certification: Issues and Perspectives. Charleston, WV: Appalachia Education Lab, Novembre 1986.

U.S. Department of Education. Alternative Certification for Teachers, Washington, DC: U.S. Department of Education, ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1986.

Présente d'autres possibilités d'obtenir le certificat d'aptitude, c'est-à-dire, toute modification importante par rapport à l'itinéraire traditionnel des programmes de formation des enseignants dans les établissements universitaires, à partir du premier cycle. Cette vue d'ensemble présente certains programmes particuliers et pose des questions utiles pour les évaluer.

RESPONSABILITES

Burnes, Donald W. et Barbara J. Linder. "Why the States Must Move Quickly to Assess Excellence," Educational Leadership 43 (2), Octobre 1985: 18-20.

Recommande que les organismes responsables de l'enseignement, afin de répondre à la pression politique demandant des améliorations visibles et afin de conserver l'appui du public, adoptent des "objectifs intermédiaires de mise en oeuvre" pour la réforme et évaluent les progrès effectués.

Ornstein, Alan C. "Accountability Report from the USA," Journal of Curriculum Studies 17 (4), Octobre-décembre 1985.

Comment évoluent les concepts de responsabilité aux Etats-Unis. La plupart des Etats ont pour position que la responsabilité doit être obligatoire, en laissant les détails à la discrétion de chaque Etat. Examine aussi les problèmes de responsabilité.

Ornstein, Alan C. "Trends and Policies," Education and Urban Society 18, Février 1986.

Décrit comment le public exige de plus en plus que les enseignants soient tenus responsables des résultats de leurs élèves. Déclare que cette position suppose qu'on peut mesurer l'efficacité, alors que l'influence des enseignants sur les résultats de leurs élèves est complexe et variable et peut être moins importante que celle de la famille et de leurs pairs. Décrit divers plans d'Etat dans ce domaine.

U.S. Department of Education. Creating Responsible and Responsive Accountability Systems. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988.

Les nouvelles tendances en matière de la responsabilité de l'Etat envers l'éducation.

EDUCATION PRESCOLAIRE

Bridgman, Anne, "Great Preschool Debate: When, What, and Who?" The School Administrator 45 (9), Octobre 1988: 8-11.

Etudie au niveau local, de l'Etat et national, le débat suscité par le regain d'intérêt envers les programmes de la première enfance. Les sujets abordés comprennent le contenu et les responsables des programmes et la question de savoir qui doit payer.

Eikind, David. "Educating the Very Young: A Call for Clear Thinking," NEA Today 6(6), Janvier 1988: 22-27.

Evoque des problèmes comme le besoin en écoles maternelles, leur responsabilité éducative, et leur programme. Avance l'argument que l'enseignement préscolaire devrait faire partie de l'enseignement public mais avec son propre programme, ses méthodes d'évaluation, ses techniques de classe, et ses propres programmes de formation des enseignants.

ENSEIGNEMENT DES VALEURS

Berkowitz M. et F. Oser, eds. Moral Education: Theory and Application, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

Lockwood, Alan L. "Moral Education; Why not in Public Secondary Schools?" National Center on Effective Secondary Schools Newsletter, Printemps 1988.

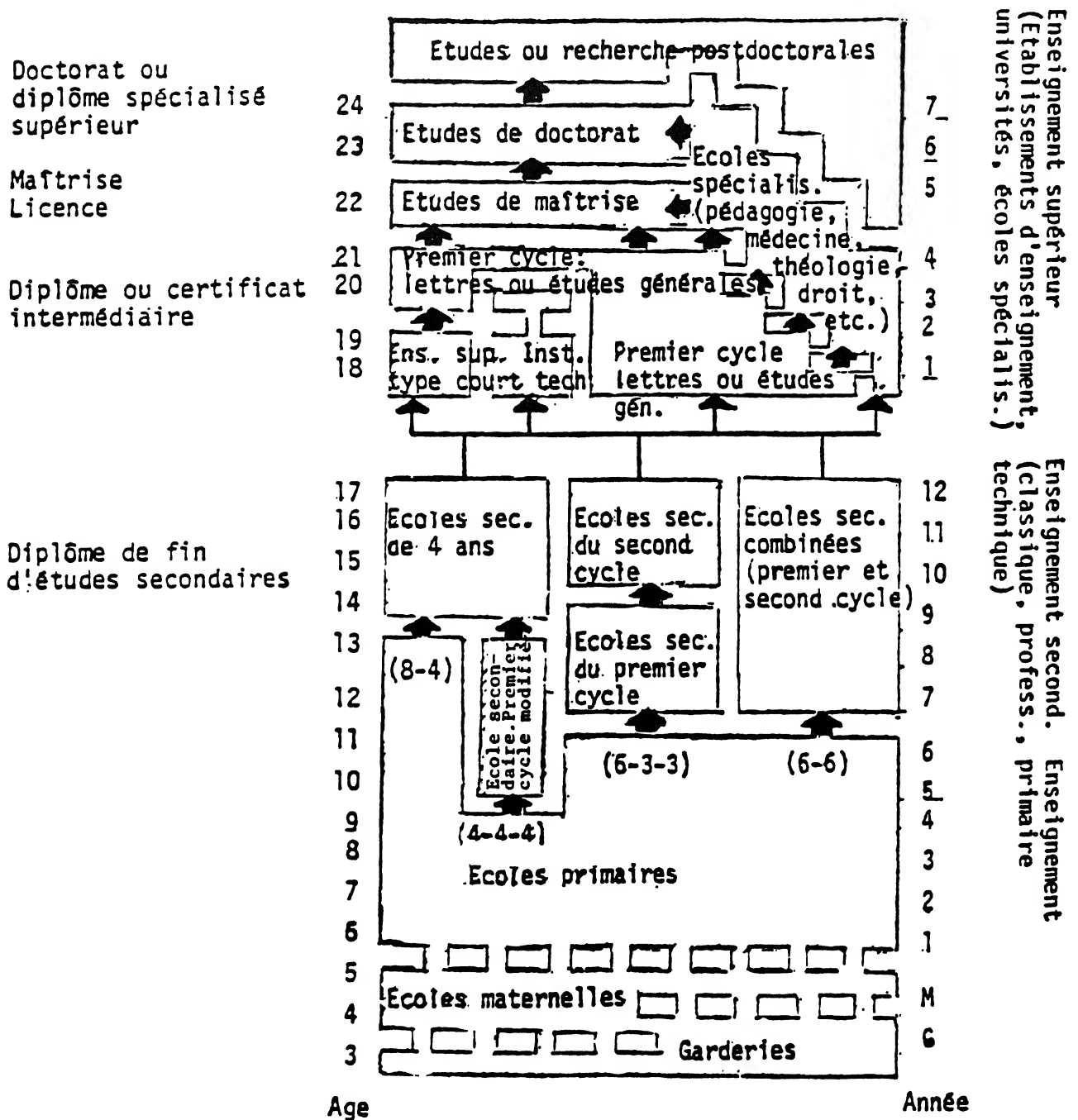
Présente un cadre pour étudier les problèmes impliqués dans la création et la mise en oeuvre de programmes d'éducation morale dans les établissements publics secondaires. Présente les barrières politiques, philosophiques et pédagogiques.

Pritchard, Ivor. "Character Education: Research Prospects and Problems." American Journal of Education, Août 1988.

Examine les problèmes et les recherches liés au type d'éducation morale axé essentiellement sur l'intégrité. Suggère que les questions soulevées par ces sujets complexes délicats sont inévitables et que les réponses manquent de clarté.

FIGURE ET TABLEAUX

Figure 1. -- Structure de l'enseignement aux Etats-Unis



NOTE: -- Bien qu'ils ne soient pas mentionnés explicitement ci-dessus, les programmes d'éducation pour adultes dispensent une formation au niveau de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Tableau 1.-- Estimation des effectifs dans les institutions d'enseignement par niveau d'études et type d'administration, Etats-Unis, automne 1982 à l'automne 1988
(En milliers)

Niveau d'études et type d'administration	Automne 1984			Automne 1985			Automne 1986			Automne 1987			Automne 1988		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ensemble des niveaux.....	57,237	57,313	57,794	58,139	58,287										
Public	48,772	48,988	49,552	49,999	50,241										
Privé	8,465	8,325	8,242	8,140	8,045										
Etablissements élémentaire et secondaire 2/	44,996	45,066	45,289	45,371	45,438										
Public	39,295	39,509	39,837	40,024	40,196										
Privé	1/5,700	5,557	1/5,452	1/5,347	5,241										
Maternelle à 8ème année 3/.....	31,218	31,244	31,520	32,004	32,426										
Public	26,918	27,049	27,404	27,886	28,390										
Privé	1/4,300	4,195	1/4,116	1/4,118	4,036										
9ème à 12ème année	13,777	13,822	13,770	13,367	13,012										
Public	12,377	12,460	12,434	12,138	11,808										
Privé	1/1,400	1,362	1/1,336	1/1,229	1,206										
Enseignement supérieur 4/.....	12,242	12,247	12,505	12,768	12,849										
Public	9,477	9,479	9,715	9,975	10,045										
Privé	2,765	2,768	2,790	2,793	2,804										

1/ Estimation.

2/ Comprend les inscriptions dans l'enseignement public local et dans la plupart des écoles privées (religieuses ou laïques)
3/ Comprend la majorité des inscriptions en maternelle et une partie des inscriptions en garderie. Les inscriptions du préprimaire dans les écoles sans lère année ne sont pas comprises.

4/ Comprend les étudiants, à temps complet ou partiel, inscrits dans des programmes réguliers ou comme auditeurs libres, dans les établissements universitaires de cycle court et de cycle long.

NOTE.-- Les chiffres étant arrondis, les détails peuvent être différents du total.

SOURCE: Ministère de l'Education des E.U., Centre national des statistiques de l'éducation, Digest of Education Statistics, 1989; et estimations pour l'année 1988-89.

Tableau 2. -- Nombre d'enseignants dans les établissements d'enseignement, par niveau d'études et par type d'administration: Etats-Unis, automne 1984 à l'automne 1988.
(En milliers)

Niveau d'études et type d'administration 1	Automne 1984	Automne 1985	Automne 1986	Automne 1987	Automne 1988
	2	3	4	5	6
Tous niveaux	3,226	3,266	3,313	3,363	3,382
Public	2,673	2,710	2,753	2,802	2,820
Privé	552	556	560	561	562
Enseignants Élémentaire et Secondaire.2/.....	2,508	2,550	2,591	2,627	2,641
Public	2,168	2,207	2,243	2,279	2,296
Privé	1,340	343	1,348	1,348	346
Maîtres, Élémentaire	1,448	1,483	1,517	1,551	1,563
Public	1,208	1,237	1,267	1,297	1,312
Privé	1,243	246	1,250	1,254	261
Enseignants, Secondaire	1,080	1,067	1,075	1,076	1,078
Public	963	970	977	982	984
Privé	1,117	97	1,098	1,094	94
Enseignement supérieur 3/.....	717	716	722	736	741
Public	508	503	510	523	524
Privé	212	212	212	213	217

1/ Estimation.

2/ Comprend les enseignants des établissements publics locaux et de la plupart des écoles privées (religieuses ou laïques). Les enseignants du pré-primaire dans les écoles sans être classés ne sont pas compris. Les enseignants sont enregistrés en équivalences de plein-temps.

3/ Ces estimations comprennent les enseignants à plein temps et à temps partiel, à partir du rang de lecteur, dans les établissements de cycle court et de cycle long.

NOTE. -- Les chiffres étant arrondis, les détails peuvent-être différents du total.

SOURCE: Ministère de l'Éducation des E.U., Centre national des statistiques de l'enseignement, Digest of Education Statistics, 1989, et estimations non publiées.

Tableau 3 -- Niveau d'instruction des personnes de 25 ans et plus, et de 25 à 29 ans, par race, Etats-Unis, 1940 à 1988

Race, âge et date	Pourcentage par niveau d'instruction				Niveau moyen d'instruction	Race, âge et date	Pourcentage par niveau d'instruction				Niveau moyen d'instruction	niveau moyen d'instruction
	Mois de 5 ans d'école primaire	4 ans ou plus d'école secondaire	4 ans ou plus d'études supérieures				Mois de 5 ans d'école primaire	4 ans ou plus d'école secondaire	4 ans ou plus d'études supérieures			
1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7
Toutes races												
25 ans et plus:												
Avril 1940	13.7	24.5	4.6		8.6	Blancs (suite)						
Avril 1950	11.1	34.3	6.2		9.3	25 ans et plus:						
Avril 1960	8.3	41.1	7.7		10.8	Avril 1940.....	3.4	41.2	6.4			10.7
Mars 1970	5.3	55.2	11.0		12.2	Avril 1950.....	3.3	58.3	8.2			12.2
Mars 1980	3.4	68.6	17.0		12.5	Avril 1960.....	2.2	63.7	11.6			12.3
Mars 1984	2.6	73.3	19.1		12.6	Mars 1970.....	0.9	77.6	17.3			12.6
Mars 1985	2.7	73.9	19.4		12.6	Mars 1980.....	0.8	86.9	23.7			12.9
Mars 1986	2.7	74.7	19.4		12.6	Mars 1984.....	0.7	88.9	23.1			12.9
Mars 1987	2.4	76.6	19.9		12.7	Mars 1985.....	0.6	88.6	23.2			12.9
Mars 1988	2.4	76.2	20.3		12.7	Mars 1986.....	0.9	86.6	23.5			12.9
						Mars 1987.....	0.8	86.3	23.0			12.9
						Mars 1988.....	1.0	86.6	23.5			12.9
25 ans à 29 ans:												
Avril 1940	5.9	38.1	6.9		10.3	Noirs et autres						
Avril 1950	4.6	52.8	7.7		12.1	races 1/						
Avril 1960	2.8	60.7	11.0		12.3	25 ans et plus:						
Mars 1970	1.1	70.4	16.4		12.6	Avril 1940.....	41.8	7.7	1.3			5.7
Mars 1980	0.8	85.4	22.8		12.9	Avril 1950.....	32.6	13.7	2.2			6.9
Mars 1984	0.8	85.9	21.9		12.8	Avril 1960.....	23.5	21.7	3.5			8.2
Mars 1985	0.7	86.1	22.2		12.9	Mars 1970.....	16.7	38.1	6.1			10.1
Mars 1986	0.9	86.1	22.0		12.9	Mars 1980.....	8.8	54.6	11.1			12.2
Mars 1987	0.9	86.0	22.4		12.8	Mars 1984.....	6.7	61.8	14.4			12.3
Mars 1988	1.0	85.9	22.7		12.8	Mars 1985.....	6.0	63.2	15.4			12.4
						Mars 1986.....	5.5	65.3	15.2			12.4
						Mars 1987.....	5.1	66.7	15.7			12.4
						Mars 1988.....	5.1	66.7	16.4			12.5
Blancs 1/												
25 ans et plus:												
Avril 1940	10.9	26.1	4.9		8.7	25 ans à 29 ans:						
Avril 1950	8.9	36.4	6.6		9.7	Avril 1940.....	27.0	12.3	1.6			7.1
Avril 1960	6.7	43.2	8.1		10.8	Avril 1950.....	16.1	23.6	2.8			8.7
Mars 1970	4.2	51.4	11.6		12.2	Avril 1960.....	7.2	38.6	5.4			10.8
Mars 1980	2.6	70.5	17.8		12.5	Mars 1970.....	2.2	58.4	10.0			12.2
Mars 1984	2.2	76.0	19.8		12.6	Mars 1980.....	1.0	77.0	18.2			12.7
Mars 1985	2.2	75.5	20.0		12.7	Mars 1984.....	1.1	80.0	15.4			
Mars 1986	2.2	76.2	20.1		12.7	Mars 1985.....	0.6	82.4	16.7			
Mars 1987	2.0	77.0	20.5		12.7	Mars 1986.....	0.9	84.3	16.3			
Mars 1988	2.0	77.7	20.9		12.7	Mars 1987.....	1.1	86.1	16.9			
						Mars 1988.....	1.2	82.0	18.1			

1/ Les personnes d'origine hispanique sont incorporées, suivant le cas, dans la catégorie "Blancs" ou "Noirs et autres races."

Note.-- Les données de 1980 et les années suivantes portent sur la population non inscrite dans les institutions
SOURCES: Département du commerce des Etats-Unis, Bureau du recensement, 1960 Census of Population (Recensement de la population de 1960), Volume 1, Première partie, Current Population Reports (Rapports courants sur la population), Série P-20, Série P-19, No. 4, et Monographie du recensement de 1960, Education of the American Population (L'instruction de la population américaine) par John K. Folger et Charles B. Nam, et données non publiées.

Tableau 4.-- Diplômés de fin d'études secondaires, par rapport à la population de 17 ans:
Etats-Unis, 1869-70 à 1987-88
(En milliers)

Année	Population âgée de 17 ans 1/	Total 2/			Diplômés du secondaire				Pourcentage de diplômés par rapport à la popu- lation âgée de 17 ans
		3	4	5	Sexe		Type d'administration		
					Garçons	Filles	Public	Privé 3/	
1	2	3	4	5	6	7	8		
1869-70.....	815	16	7	9	(4/)	(4/)	2.0		
1879-80.....	946	24	11	13	(4/)	(4/)	2.5		
1889-90.....	1,259	44	19	25	22	22	3.5		
1899-1900....	1,489	96	38	57	62	33	6.4		
1909-10.....	1,786	156	64	93	111	45	8.8		
1919-20.....	1,855	311	124	188	231	80	16.8		
1929-30.....	2,296	667	300	367	592	75	29.0		
1939-40.....	2,403	1,221	579	643	1,143	78	50.8		
1949-50.....	2,034	1,200	671	629	1,063	136	59.0		
1959-60.....	2,672	1,858	895	963	1,627	231	69.5		
1969-70.....	3,757	2,889	1,430	1,459	2,589	300	76.9		
1979-80.....	4,262	3,043	1,491	1,552	2,748	295	71.4		
1981-82.....	4,121	2,995	1,471	1,524	2,705	290	72.7		
1983-84.....	3,753	2,767	5/1,365	5/1,402	2,495	272	73.7		
1984-85.....	3,508	2,677	5/1,321	5/1,356	2,414	263	73.2		
1985-86.....	3,621	2,642	5/1,303	5/1,339	2,382	260	73.0		
1986-87.....	3,696	2,698	5/1,331	5/1,367	2,433	265	73.0		
1987-88 6/..	3,779	2,793	1,378	1,415	2,493	300	73.9		

122

1/ Rapports du Bureau du recensement, Ministère du commerce des E.U.

2/ Diplômés du public et du privé.

3/ Données approximatives pour la plupart des années.

4/ Pas de données disponibles.

5/ La distribution par sexe est estimée.

6/ Estimation.

NOTE.-- Comprend les élèves de programmes scolaires normaux, à l'exclusion des autres programmes, quand ils sont indiqués à part, et des élèves qui ont reçu une équivalence de diplôme.

SOURCE: Ministère de l'Education des E.U., Centre national des statistiques de l'enseignement, Digest of Education Statistics, 1989, et estimations non publiées.

Tableau 5.-- Diplômés délivrés par les établissements d'enseignement supérieur, par niveau d'études et par sexe, Etats-Unis, 1869-70 à 1987-88

Année	Licence			Maîtrise			Diplôme spécialisé de base			Doctorat		
	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1869-70...	1/9,371	1/7,993	1/1,378	0	0	0	120	120	120	1	1	0
1879-80...	1/12,896	1/10,411	1/2,485	879	868	11	120	120	120	54	51	3
1889-90...	1/15,539	1/12,867	1/2,682	1,015	821	194	120	120	120	149	147	2
1899-1900...	1/27,410	1/22,173	1/5,237	1,583	1,280	303	120	120	120	382	359	23
1909-10...	1/37,199	1/28,762	1/8,437	2,113	1,555	558	120	120	120	443	399	44
1919-20...	1/48,622	1/31,980	1/16,642	4,279	2,985	1,294	120	120	120	615	522	93
1929-30...	1/122,484	1/73,616	1/48,869	14,969	8,925	6,044	120	120	120	2,299	1,946	353
1939-40...	1/186,500	1/109,546	1/76,954	26,731	16,608	10,123	120	120	120	3,290	2,861	429
1949-50...	1/432,088	1/264,063	1/168,025	86,183	41,220	16,963	120	120	120	6,420	5,804	616
1959-60...	1/392,440	1/264,063	1/128,377	74,435	50,898	23,537	120	120	120	9,629	8,801	1,028
1969-70...	792,656	481,380	311,276	308,291	135,824	172,467	34,576	32,794	1,784	29,096	28,890	3,976
1979-80...	929,417	473,611	455,806	298,081	150,749	147,332	70,131	52,716	17,415	32,618	22,943	9,872
1981-82...	952,988	473,364	479,624	295,546	145,632	150,014	72,032	52,223	19,809	32,707	22,224	10,483
1983-84...	974,309	482,319	491,990	284,263	143,595	140,668	74,407	51,334	23,073	33,209	22,084	11,145
1984-85...	979,477	482,628	496,849	286,251	143,390	142,861	78,083	50,458	24,608	32,043	21,700	11,243
1985-86...	987,823	486,923	501,900	288,567	143,508	145,059	75,910	49,261	24,648	33,683	21,819	11,834
1986-87 2/	991,339	480,854	510,485	289,557	141,363	148,194	72,750	47,480	26,290	34,120	22,099	12,021
1987-88 4/	989,000	472,000	517,000	292,000	142,000	150,000	72,000	46,000	26,000	34,000	22,000	12,000

1/ Y compris les diplômés spécialisés de base.

2/ Les diplômés spécialisés de base sont comptés avec les licences.

3/ Données préliminaires.

4/ Estimation.

NOTE.-- Données valables pour des périodes de 12 mois commençant le 1^{er} juillet et se terminant le 30 juin de l'année suivante.

SOURCE: Ministère de l'Education des E.U., Centre national des statistiques de l'éducation, Digest of Education Statistics, 1989; et estimations pour 1987-88.

Tableau 6. -- Dépenses totales des établissements d'enseignement, par niveau d'études et type d'administration
Etats-Unis, 1983-84 à 1987-88

(En millions de dollars)

Niveau d'études et type d'administration	Année scolaire					
	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87 1/	1987-88 2/	
	2	3	4	5	6	
1						
Tous niveaux	\$228,597	\$277,657	\$269,485	\$290,900	\$310,000	
Public	185,624	200,704	218,569	235,900	251,400	
Privé	42,973	48,953	50,816	55,000	58,600	
Dépenses, élémentaire et secondaire	139,000	149,400	161,800	175,100	187,100	
Public	127,500	137,000	148,500	160,900	172,000	
Privé	2/11,500	2/12,400	2/13,200	2/14,200	15,100	
Dépenses, enseignement supérieur 3/.....	89,597	98,257	107,685	115,800	122,900	
Public	58,124	63,704	70,069	75,000	79,400	
Privé	31,473	34,553	37,616	40,800	43,400	

1/ Données préliminaires.

2/ Estimation.

3/ Y compris dépenses du compte courant et additions à la valeur immobilière.

NOTE.-- Les chiffres ayant été arrondis, les détails peuvent être différents du total.

SOURCE: Ministère de l'Education des E.U., Centre national des statistiques de l'éducation,
Digest of Education Statistics, 1989.

Tableau 7. -- Dépenses totales pour l'enseignement par rapport au produit national brut,
par niveau d'études: Etats-Unis, 1959-60 à 1987-88

Année	Produit national brut (en milliards)	Année scolaire	Total des dépenses (en millions)					
			Ensemble des établissements d'enseignement		Ensemble des établissements élémentaire et secondaire		Ensemble des établissements universitaires	
			Montant	Pourcentage du P.N.B.	Montant	Pourcentage du P.N.B.	Montant	Pourcentage du P.N.B.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1959	\$495.8	1959-60	\$23,860	4.8	\$16,713	3.4	\$7,147	1.4
1961	533.8	1961-62	28,503	5.3	19,673	3.7	8,830	1.6
1963	606.9	1963-64	34,440	5.7	22,825	3.8	11,615	1.9
1965	705.1	1965-66	43,682	6.2	28,048	4.0	15,634	2.2
1967	816.4	1967-68	55,652	6.8	35,077	4.3	20,575	2.5
1969	963.9	1969-70	68,459	7.1	43,183	4.5	25,276	2.6
1971	1,102.7	1971-72	80,672	7.3	50,950	4.6	29,722	2.7
1973	1,359.3	1973-74	95,396	7.0	60,370	4.4	35,026	2.6
1975	1,598.4	1975-76	118,706	7.4	75,101	4.7	43,605	2.8
1977	1,990.5	1977-78	137,042	6.9	86,544	4.3	50,498	2.5
1979	2,508.2	1979-80	165,627	6.6	103,162	4.1	62,465	2.5
1980	2,732.0	1980-81	182,849	6.7	112,325	4.1	70,524	2.6
1981	3,052.6	1981-82	197,801	6.5	120,486	3.9	77,315	2.5
1982	3,166.0	1982-83	212,081	6.7	128,725	4.1	83,356	2.6
1983	3,405.7	1983-84	228,597	6.7	139,000	4.1	89,597	2.6
1984	3,772.2	1984-85	247,657	6.6	149,400	4.0	98,257	2.6
1985	4,014.9	1985-86	269,485	6.7	161,800	4.0	107,685	2.7
1986	4,240.3	1986-87 1/	290,900	6.9	175,100	4.1	115,800	2.8
1987	4,526.7	1987-88 2/	310,000	6.8	187,100	4.1	122,900	2.8

1/ Données préliminaires.

2/ Estimation.

NOTE: -- Les dépenses totales pour les établissements de l'élémentaire et du secondaire publiques comprennent les dépenses courantes, les intérêts sur les emprunts, et les mises de fonds. Les données pour les établissements privés sont estimées. Les dépenses totales pour les établissements universitaires comprennent les dépenses du compte courant et les additions à la valeur immobilière. Les données ne comprennent pas les dépenses des établissements du supérieur non universitaires. Les chiffres étant arrondis, les détails peuvent différer du total.

SOURCE: Ministère de l'Education des E.U., Centre national des statistiques de l'éducation, Digest of Education Statistics, 1989; et Conseil des conseillers économiques, Economic Indicators, Mars 1989.